

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA

Doctorando:

Vicent Ros Barrachina



PROGRAMA DE DOCTORADO
EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

TESIS DOCTORAL

VALENCIA 2015

Directores:

Dr. Julio Hurtado Llopis

Dr. Manuel Pérez Gil

Dr. Remigi Morant Navasquillo

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**LOS CONCIERTOS EN
EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL
DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA**

TESIS DOCTORAL

Valencia 2015



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Doctorando:

Vicent Ros Barrachina

Directores:

Dr. Julio Hurtado Llopis

Dr. Manuel Pérez Gil

Dr. Remigi Morant Navasquillo

...educar para apreciar la belleza, para vivir y convivir con los otros, pero sobre todo educar para la libertad, educar para la democracia y la justicia, educar para la dignidad humana (Hurtado, 2003, p. 21).

A la memoria de Juli Hurtado Llopis, director de esta tesis. Por su dedicación, ilusión e inspiración hasta el final.

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis Julio Hurtado Llopis, Manuel Pérez Gil y Remigi Morant Navasquillo por su maestría y apoyo en los diferentes periodos de este trabajo.

A los Maestros del Equipo de Investigación, profesionales comprometidos y auténtica garantía de una buena educación musical.

A las diferentes personas que han sido apoyo en muchos sentidos y momentos como Salvador Tarín, Nelo Juste, Salvador Rubio, Merxe Polo o Pasqual Pastor.

Gracias al CP El Castell de Albalat dels Sorells por ser mi escuela y como representante del resto de centros participantes en la investigación: verdaderos laboratorios de investigación. Gracias a sus maestros, a sus alumnos y a sus familias.

Al Centre Artístic Musical Santa Cecília de Foios por ser mi primera escuela musical, mi primer trabajo profesional y una escuela de buena vida.

A mis padres, por la educación que me dieron con la naturalidad que otorga la sabiduría de las buenas personas. En especial a mi madre, porque sé que hubiera estado muy orgullosa.

A Màriam siempre y a nuestras mejores creaciones, Raixa, Maia y Júlia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
Conclusión	39

I PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. LA CREACIÓN MUSICAL EN LAS AULAS	45
1.1. Introducción.....	45
1.2. El concepto de creatividad	46
1.3. La creatividad y la educación.....	49
1.4. La creatividad en las aulas.....	51
1.4.1. La motivación para la creatividad	52
1.4.2. El desarrollo de la creatividad.....	54
1.4.2.1. La evaluación de la creatividad	56
1.4.2.2. El docente y la creatividad	58
1.4.3. El error como parte del aprendizaje creativo	59
1.5. La creatividad y la composición en educación musical.....	60
1.5.1. Antecedentes: la creación en la educación musical	61
1.5.2. La creatividad musical que se aprende	62
1.5.3. La composición en los niños y niñas	64
1.5.4. Composición en el currículo	67
1.5.5. Aprendizaje cooperativo y creatividad	73
1.5.6. Consideraciones prácticas de la composición en las aulas	75

CAPÍTULO II

2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	81
2.1. Introducción.....	81
2.2. Estado vs escuela.....	82
2.3. Prácticos vs teóricos.....	83
2.4. Innovación e Investigación-acción.....	85
2.5. Factores que promueven o inhiben la innovación.....	87
2.6. La innovación del currículo.....	91
2.6.1. Objetivos, contenidos, competencias y evaluación.....	93
2.6.2. El papel del maestro.....	98
2.7. El currículo de educación musical.....	99
2.7.1. Objetivos.....	101
2.7.2. Contenidos.....	102
2.7.3. Criterios de evaluación.....	104
2.7.4. Competencias.....	105

CAPÍTULO III

3. EL CONCIERTO	111
3.1. Introducción.....	111
3.2. El concierto como manifestación cultural.....	112
3.2.1. Hacia una definición.....	112
3.2.2. El concierto en la historia.....	113
3.2.3. Un nuevo concierto para un tiempo nuevo.....	114
3.3. El concierto en la escuela: del proceso creativo al proceso interpretativo ...	118
3.3.1. Una nueva concepción de la educación musical.....	118
3.3.2. Los momentos del concierto.....	122
3.3.2.1. Pre-concierto.....	122
3.3.2.2. Concierto.....	126
3.3.2.3. Post-concierto.....	128
3.3.3. La escucha en el concierto.....	131
3.4. A modo de conclusión: Principios Pedagógicos.....	134

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

4. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	143
4.1. Introducción.....	143
4.2. Planteamiento del problema de la investigación.....	143
4.3. Objetivos de la investigación.....	145
4.4. Preguntas de la investigación.....	146
4.5. Hipótesis e hipótesis de cambio.....	148
4.6. Fundamentación metodológica.....	148
4.6.1. La elección del enfoque metodológico.....	148
4.6.1.1. El investigador.....	151
4.6.1.2. Riesgos de la investigación-acción.....	152
4.6.1.3. Investigación-acción con estudio de caso.....	155
4.6.2. Instrumentos de recogida de datos.....	156
4.6.2.1. Observación.....	157
4.6.2.2. Diarios.....	160
4.6.2.3. Entrevista.....	161
4.6.2.4. Grupo de discusión.....	163
4.6.2.5. Evidencias documentales.....	163
4.6.2.6. Cuadro resumen.....	165
4.6.3. Criterios de cientificidad.....	166
4.6.3.1. Validez.....	166
4.6.3.2. Triangulación.....	167
4.6.4. Código ético.....	169

CAPÍTULO V

5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	173
5.1. Introducción.....	173
5.2. El contexto.....	173

5.2.1. Contexto general	174
5.2.2. Contexto específico	175
5.2.2.1. Colegio nº 1	176
5.2.2.2. Colegio nº 2	177
5.2.2.3. Colegio nº 3	179
5.2.2.4. Colegio nº 4	181
5.3. Participantes en la investigación.....	183
5.3.1. El grupo de investigación.....	184
5.3.1.1. Creación del grupo	184
5.3.1.2. Funcionamiento del grupo.....	186
5.3.2. Los maestros investigadores	187
5.3.2.1. Maestro nº1	188
5.3.2.2. Maestra nº 2	189
5.3.2.3. Maestro nº 3	190
5.3.2.4. Maestro nº 4	191
5.3.3. Los alumnos	192
5.4. Procedimiento: fases de la investigación.....	194
5.5. Diseño del proyecto	197
5.5.1. Programación del Proyecto de los Conciertos 2010/2011	199
5.6. Análisis e interpretación de los datos.....	205
5.6.1. Análisis de los datos con NVivo	207

CAPÍTULO VI

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	213
6.1. Introducción.....	213
6.2. Implicaciones de los alumnos	217
6.2.1. El alumno en el proceso	217
6.2.2. Motivaciones de los alumnos.....	219
6.2.3. Valoraciones alumnos.....	222
6.2.4. Sentimientos de los alumnos.....	224
6.2.5. Relaciones interpersonales alumnos.....	225
6.3. Implicaciones de los maestros investigadores.....	225

6.3.1. Motivaciones previas investigadores	226
6.3.2. Ideas preestablecidas de los investigadores	227
6.3.3. Sentimientos de los investigadores	228
6.3.4. Inseguridades	230
6.3.5. Valoración del proyecto	231
6.3.6. Dificultades en la implementación del proyecto	232
6.3.7. El seguimiento de los alumnos	236
6.3.8. Continuidad del proyecto	238
6.3.9. El grupo de i-a	239
6.3.10. Cambio o influencia en los maestros.....	241
6.4. Implicaciones comunidad escolar	241
6.4.1. Valoraciones externas	241
6.4.2. Implicación de la escuela.....	243
6.5. Implicaciones curriculares.....	245
6.5.1. El currículo en el proyecto	245
6.5.2. El concierto	246
6.5.3. Valoraciones de los conciertos.	247
6.5.4. Los aspectos musicales.....	252
6.5.5. Creatividad.....	253
6.5.6. Aprendizaje cooperativo	255
6.5.7. La evaluación.....	256
6.5.8. Metas extramusicales	257
6.5.9. Educación musical.....	260

CAPÍTULO VII

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	267
7.1. Introducción.....	267
7.2. Un proyecto de innovación educativa	267
7.3. La escuela como contexto de la innovación	269
7.4. El grupo de investigación-acción	270
7.5. El maestro de educación musical	271
7.5.1. Las creencias de los maestros	271

7.5.2. El proceso de innovación y la planificación docente	273
7.5.3. Los maestros ante las dificultades.....	274
7.5.4. El cambio en el rol del profesor: el alumno como protagonista.....	275
7.6. La motivación en los alumnos.....	276
7.7. El aprendizaje cooperativo como estímulo creativo.....	277
7.8. La educación de las emociones dentro del proyecto.....	278
7.9. La creatividad.....	279
7.10. La evaluación.....	280
7.11. El concierto como eje del proyecto	280
7.11.1. El concierto en el currículo.....	281
7.11.2. El concierto como metodología.....	289
 CAPÍTULO VIII	 291
8. CONCLUSIONES	293
8.1. Introducción.....	293
8.2. Conclusiones.....	295
8.3. Dificultades y propuestas de mejora	300
8.3.1. Dificultades del estudio.....	300
8.3.2. Propuestas de mejora.....	302
8.4. Nuevas líneas de investigación.....	304

III PARTE

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA.....	309
ANEXOS.....	339
1. Transcripción de las entrevistas de las maestras tutoras.	341
2. Transcripción de las entrevistas a los maestros investigadores.....	341
3. Transcripción del grupo de discusión.....	341
4. Diarios de los investigadores.....	341

5. Transcripción de un extracto de las valoraciones de los niños.....	341
6. Transcripción del extracto de las valoraciones de los padres.....	341
7. Transcripción del extracto de las autoevaluaciones	341
8. Valoraciones de los padres.....	341
9. Autoevaluaciones de los alumnos.....	341
10. Actas de las reuniones del grupo de investigación.	341
11. Cronograma de la investigación.....	341
12. Programa de Responsabilidad Personal y Social (Power y resto de documentos).	341
13. Presentación explicativa del Proyecto (Power Maestro 1).....	341
14. Programas y otros documentos.	341
15. Programación de aula.....	341
16. Videos de los conciertos y ensayos.....	341
17. Fotografías.....	341
18. Audios de reuniones del grupo de investigación.....	342
19. Audios de las entrevistas a las tutoras.....	342
20. Audios de las entrevistas a los maestros investigadores.....	342
21. Audios del grupo de discusión.	342
22. Videos de las valoraciones de los niños.	342
23. Video del grupo de discusión.....	342
24. Video resumen Proyecto de los conciertos.....	342
25. Documentos generados con el Nvivo 10 (Word, excel, graficas, proyecto tesis).	342
26. Fichas y programas de los conciertos extracurriculares a los que asistieron los alumnos.....	342
27. Autorización de los padres.....	342
28. Concierto al que asistieron los colegios.....	342

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Una de las características más significativas del ser humano es su facultad para la creación. La naturaleza de los hombres y las mujeres está condicionada por su capacidad para crear y de esta manera evolucionar. La creación constituye una potestad innata en las personas que les permite superar los obstáculos, desarrollarse, alcanzar objetivos que se creían lejanos, ayudarse entre sus semejantes a vivir mejor y, en definitiva, a ser más felices.

En nuestra sociedad, convulsa y sabedora de estar viviendo un cambio de época, son muchas las voces que reclaman que una nueva educación más integrada, más globalizada y más en sintonía con las personas, lidere la encomiable labor de educar a los más pequeños en el estímulo de la creación y la creatividad.

La música y su educación se perfilan como grandes aliadas de esta revolución educativa que parece aplazarse continuamente. La educación musical puede representar esa esperanza de cambio y mejora de un sistema educativo basado en la continua reflexión sobre los procesos emocionales, afectivos, sociales, cognitivos y psicofísicos que afectan a nuestros alumnos. Esta tesis nace de la concepción de una educación verdaderamente democrática que intenta educar personas con un sentido crítico y creativo capaces de superar los retos que una sociedad cambiante le puede ofrecer.

Para ello se vale de la comunión de diversas fuerzas con las que cuenta nuestra escuela, como son la educación musical, el desarrollo de técnicas de creación y aprendizaje cooperativo, y la visión empírica y reflexiva de los artífices de los cambios en educación, los maestros.

Esta tesis tiene como objetivo relatar el diseño, la implementación y la evaluación de un proyecto de innovación basado en la composición cooperativa de conciertos en el aula de música de primaria y saber, en última instancia, si se produce una mejora educativa en los participantes de la investigación.

La innovación que se implementa en la investigación pretende desarrollar una metodología de trabajo en el aula de música que sea capaz, por sí sola, de

implementar todos los procedimientos heurísticos y propedéuticos que conduzcan al alumnado a explorar las posibilidades de la creación e interpretación musical escolar con el concierto como eje central. Se plantea como una alternativa innovadora al currículo establecido. La finalidad es buscar nuevas propuestas docentes a partir de la experiencia que mejoren el desarrollo de la musicalidad y las competencias básicas en general. Para ello, se parte de los contenidos propuestos en el currículo establecido pero se desarrollan desde una metodología centrada en el alumnado. El profesor se convierte en facilitador, guía y estimulador de recursos didácticos para orientar el trabajo de libre creación a partir de unos conceptos previos.

Así pues, toda la programación de aula gira en torno al diseño de un concierto, partiendo de unas premisas dadas por el docente. A partir de este diseño, elaborado cooperativamente por el alumnado en diferentes grupos, han de llevar a cabo la creación de las piezas musicales así como su ensayo y preparación para su posterior exposición o representación ante los diferentes públicos de la comunidad educativa.

Todo este trabajo que podríamos denominar de innovación educativa, a su vez se estudia en un grupo de discusión creado para investigar colectivamente la implementación del proyecto en cuatro colegios de primaria de la comarca de l'Horta de Valencia. Todos los docentes de estos centros se constituyen como un grupo de profesores investigadores para desarrollar unas hipótesis de acción y, de esta manera poder proponer, a partir de los resultados obtenidos, una nueva metodología de trabajo para las aulas de música en los centros de primaria.

Los estudios sobre composición o creación en educación musical en España son escasos, aunque en este nuevo siglo parece que la temática esté retomando un interés ya despertado con anterioridad en el ámbito anglosajón. Desde la inclusión de los métodos activos dentro de la educación musical de la mano de Dalcroze (1965), Orff (1969) o Willems (1981), las actividades de creación e interpretación se comienzan a tener en cuenta. Una generación posterior de pedagogos, como Schafer (1975), Self (1991) o Paynter (1999), será la que pondrá el acento en la necesidad de incluir el ámbito ideativo desde

edades muy tempranas, configurando el eje central desde donde giren todas las demás actividades.

Pero será desde finales del siglo XX hasta el momento, cuando los estudios y las concreciones metodológicas empiecen a hacerse efectivas con multitud de artículos o libros que reflejan las experiencias y las investigaciones llevadas a cabo por una nueva generación de investigadores y educadores musicales (Amabile, 1996; Breeze, 2009; Burnard, 2012; Delalande, 1995; Dogani, 2004; Glover, 2004; Hickey, 2003). Este influjo de las metodologías basadas en la creación e interpretación ha llegado al ámbito español con los trabajos de tesis de Rusinek (2003), Lorenzo (2006) o De Barrios (2012) y con nombres importantes en la investigación en educación musical como Frega (2007), Díaz (2007), Giráldez (2010) u Òdena (2012).

A pesar de ello, todavía existe una brecha demasiado pronunciada entre la importancia que se le otorga a las metodologías basadas en la creación en educación musical a través de las investigaciones, los artículos y los libros, y la realidad diaria de las aulas de nuestras escuelas. La educación musical en España ha sufrido una gran transformación desde la promulgación de la LOGSE en 1990 (Ocaña, 2006) pero todavía hoy la creación sigue siendo la asignatura pendiente. Son dos los motivos que diferentes autores apuntan como responsables: el desfase de la pedagogía musical en nuestro país respecto al resto de Europa (Oriol, 2007); y la extendida creencia de que los niños y niñas necesitan una instrucción musical previa para enfrentarse a los procesos compositivos (Giráldez, 2005).

Mi interés en esta investigación circula paralelo a mi forma de ser y entender la educación. Siempre he tenido la necesidad de expresarme a través de aquellos lenguajes en los que me iba iniciando. Para mí lo que le otorgaba sentido, significatividad y motivación a los aprendizajes era aquello que después yo sería capaz de decir y comunicar con ellos. Esto me gustó practicarlo con la escritura, la pintura y las artes plásticas en general, y llegado el momento con la música. Nunca he tenido la necesidad de dominar ninguno de los lenguajes para poder empezar a expresarme en ellos. No soy escritor, ni pintor, ni compositor; pero me gusta y creo que está en mi derecho como ciudadano el

poder escribir un relato, pintar un cuadro o componer mi música. Esto no está reñido con perfeccionar la adquisición de cada uno de los ámbitos con la finalidad de mejorar y desarrollar mis creaciones. Cuando mi vida se centró en la música y sobre todo en su educación, mi interés se centró en continuar comunicándome musicalmente a través de mis composiciones y ofrecer la oportunidad a mis alumnos de poder expresarse sin pudores y con la mente abierta a través de aquello que iban aprendiendo.

Fruto de mis inquietudes personales y sobre todo por las dificultades que presenta la concreción de las actividades de creación en la educación musical, nació mi interés por despertar en los alumnos la necesidad de expresarse a través de la música como proceso natural en la adquisición de un lenguaje. Toda esta curiosidad e incursión en nuevos ámbitos pedagógicos fueron cimentándose en un proceso de formación continua, que todo docente tiene que seguir: de la mano de la lectura de los libros de Schafer, que en mi inspiraban un universo docente alentador; así como en la visión de profesores experimentados como Julio Hurtado, que proponían una nueva forma de iniciar en la musicalización a los niños y las niñas. Juli como maestro de escuela, insólito director de coros y director de esta tesis, representó para mí al compañero, inspirador, guía y apoyo desde los inicios de este y otros trabajos anteriores, convirtiéndose en mi referente pedagógico.

Mi condición de maestro de educación musical en activo desde la juventud siempre ha estado ligada a una necesidad de continuar formándome, lo que me ha llevado a simultanear ambas actividades y terminar en la investigación para intentar mejorar mi propia práctica docente. Ante esta situación, la metodología investigativa que mejor se adecua a mis circunstancias profesionales es aquella que me lleva a reflexionar sobre mi quehacer diario con la finalidad última de cambiarlo en un intento de perfeccionamiento continuo. Lo aquí expuesto, más mi firme creencia de que los verdaderos cambios en educación tienen que venir desde abajo, desde los artífices de esta, me lleva a afirmar que la metodología que más se ajusta a mi realidad y a mis creencias es la investigación-acción.

Esta tesis se plantea como una **investigación-acción colaborativa con estudio de caso**. La naturaleza colaborativa, además de por la firme convicción de que los procesos de indagación educativos requieren superar la individualidad de las aulas (Kemmis y McTaggart, 1988), ha sido muy importante a la hora de dotar a la investigación de una validez científica más profunda a la vez que posibilitar una triangulación natural, ofrecida por una riqueza en los matices contextuales y personales que de ella se desprenden.

El estudio de caso de esta investigación se centra en una innovación educativa, con el fin de evaluar las condiciones de implementación así como los resultados y cambios producidos. Se estudiará con profundidad la serie de acontecimientos que emanen de los diferentes contextos con el propósito de ofrecer informaciones ricas y complejas del caso en cuestión, del que podrán extraerse conclusiones aplicables a otros contextos (Stake, 1998). De esta forma se expondrán los datos que, a través de diferentes informantes y diferentes técnicas de recogida de la información, se deriven de la implementación de esta investigación realizada en cuatro colegios públicos.

Esta tesis se estructura en tres grandes partes. La primera corresponde al marco teórico donde se fundamentará la investigación realizada; la segunda parte relatará el estudio empírico que se ha llevado a cabo en los diferentes contextos, así como los resultados, discusiones y conclusiones a partir de los datos obtenidos y analizados; y, finalmente, se expondrá la bibliografía utilizada y los anexos, que por su extensión y formato se presentan digitalmente.

El primer capítulo, *LA CREACIÓN MUSICAL EN LAS AULAS*, dedicado a la creatividad y a la creación, no tiene afán de exhaustividad, pues se ha escrito mucho sobre el tema y desde infinidad de puntos de vista. Se pretende enfocar el tema y centrarse en los aspectos más relevantes que afectan a la educación musical en este ámbito, para posicionarnos en las teorías que fundamentan esta investigación. La idea más importante que se puede extraer sería la definición de la creatividad como una capacidad innata en el ser humano, al alcance de todos y no solo de los genios, y por tanto, susceptible de ser

desarrollada desde la escuela. Otra de las ideas fundamentales que se extraen sería el perfecto binomio que forman las actividades compositivas con el aprendizaje cooperativo, siendo una potente fuerza motivadora a la hora de emprender nuevos caminos en educación musical.

Se exponen los referentes teóricos que respaldan estas ideas y su concreción en las aulas y en la educación musical, haciendo un repaso por los antecedentes sobre la creación en nuestro ámbito. Se atiende a las concepciones que diferentes autores tienen acerca de la composición en los niños, así como su reflejo en el currículo establecido, para terminar ofreciendo unas consideraciones prácticas respaldadas por investigadores experimentados.

En el segundo capítulo, *LA INNOVACIÓN EN LAS AULAS*, se reflexiona acerca de aquello que promueve e inhibe la innovación, entendiendo esta como el mejor método para la mejora educativa. Se plantea la controversia sobre quiénes han de ser los promotores de las innovaciones para que estas sean efectivas y se consoliden en el tiempo. En esta dicotomía se apuesta decididamente por unas innovaciones que se promuevan y se respalden desde arriba pero se inicien y se consoliden desde abajo, desde las bases que las implementan. En educación se ha de devolver el protagonismo perdido a los maestros, siendo uno de los objetivos últimos de esta investigación.

A raíz de esto se hace una incursión en el empoderamiento de los profesores, en los procesos para conferirles voz y reconocimiento, otorgando valor a sus aportaciones como los verdaderos artífices de los cambios y mejoras educativas. La investigación-acción se perfila como una herramienta al servicio del profesorado que posibilita la articulación de procesos más democráticos en la generación del conocimiento científico para la mejora del sistema educativo.

Por último, se centra en los aspectos de la innovación relacionados con el currículo, entendido como el ente que alberga todo aquello que determina nuestra relación con la realidad escolar. Se hace una primera concreción de lo que contiene el currículo en términos oficiales, como son los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias, para después concretar

aquellos que corresponden al objeto de estudio: la educación musical en 3er ciclo de educación primaria.

Para terminar de fundamentar la investigación realizada, el tercer capítulo está centrado en *EL CONCIERTO*. La concepción de este término tan utilizado en música, intenta verse, después de una definición y retrospectiva histórica, desde un nuevo punto de vista: el concierto como una manifestación cultural donde tiene cabida todo aquello que las personas intenten expresar con la finalidad última de comunicarse musicalmente. Es un intento de poner el concierto en el punto central del hecho musical y alrededor de él a los compositores, al público, a los intérpretes, a los oyentes, formando un todo que los aproxime y les haga sentir que cada uno de ellos es necesario para que se produzca el encuentro musical.

Este concepto de concierto es el que necesita la educación y el que propone esta tesis como idea central de una metodología donde la creación y la interpretación sean el eje hacia donde giren el resto de elementos de la educación musical. Para ello, después de introducir nuevas perspectivas en la educación musical de nuestro tiempo, se hace un repaso de las diferentes fases del concierto desde un plano pedagógico, intentado ofrecer esta nueva visión metodológica que se propone.

El capítulo finaliza con una aproximación al concepto del concierto desde la perspectiva de la escucha según las diferentes dimensiones para acceder a una obra de música que propone Elliott (2009), y concluye con unas reflexiones a partir de las ideas de Hemsy de Gainza (2002) sobre la educación musical.

La segunda parte de la tesis, que corresponde a la investigación en sí, comienza con el capítulo cuatro, *ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN*. En este se pretende, primeramente, enfocar la investigación desde el planteamiento del problema para después formular los objetivos, las preguntas de la investigación y las hipótesis de acción. A continuación se fundamenta metodológicamente la investigación como una investigación-acción colaborativa con estudio de caso, para terminar exponiendo los instrumentos

de recogida de datos, los criterios de científicidad y el código ético que ha seguido esta tesis.

El capítulo cinco, *EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN*, tiene como objetivo acercarnos a la parte más empírica de la investigación, contestando a las preguntas de dónde, quién y cómo se hizo esta. Primero se presentará el contexto general y el específico de cada uno de los cuatro centros donde se implementa la acción, para después conocer a los participantes en esta, como son los maestros investigadores que realizan el proyecto y los alumnos que resultan los verdaderos protagonistas. También se explicitan las diferentes fases de la investigación, así como la descripción pormenorizada del proyecto que se lleva a cabo. Para terminar, se expone como se ha efectuado el análisis y la interpretación de los datos emergentes de la investigación

Los capítulos seis y siete recogen *LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN* y *LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS* respectivamente, donde se recoge todo el análisis e interpretación de los datos que derivan de la investigación realizada, contrastados con el marco teórico que se ha establecido. Para codificar y categorizar los datos se ha utilizado la herramienta informática NVivo 10, facilitando la organización de la información y su posterior análisis. En un primer momento se estructuran los datos a partir de las implicaciones que tiene el estudio, resultando cuatro categorías: implicaciones de los alumnos, de los maestros investigadores, de la comunidad escolar e implicaciones curriculares. Para la discusión de estos resultados ya no se siguen estos criterios y se centra más en las categorías emergentes importantes que se derivan de las diferentes implicaciones.

Finalmente, se encuentran *LAS CONCLUSIONES* de la tesis en el capítulo octavo, donde se aportan todas las respuestas que arroja esta investigación y que suponen la contribución de esta al conocimiento en educación musical. Además, se formulan las dificultades y propuestas de mejora a partir de los datos expuestos, así como las nuevas líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo.

En el capítulo noveno se referencia toda la *BIBLIOGRAFÍA* utilizada para la confección de esta tesis y en el décimo los *ANEXOS*. Estos últimos recogen todos aquellos datos que se emplean en el proceso de la investigación y otros documentos importantes, que como se ha comentado son muchos y extensos, por lo se ofrecen en formato digital.

Con esta tesis se pretende exponer un estudio de caso sobre la implementación de una innovación metodológica basada en el concierto como aglutinador de los procesos creativos e interpretativos que se tienen que dar en educación musical en educación primaria, a partir del trabajo y las reflexiones de cuatro maestros en la acción. No se pretende generalizar, ni establecer unas líneas maestras de actuación en este campo sino que el objetivo es iluminar un pequeño ejemplo de experiencia educativa, pero con el rigor científico que permita repetir la experiencia en otros ámbitos y contextos y, a la fin, generar un corpus de conocimiento digno de la capacidad educativa y de transformación social que la música posee.

Para terminar la introducción se harán algunas aclaraciones estilísticas y formales en cuanto a la escritura de esta tesis. Como se aprecia, se hace un uso indistinto de los vocablos maestro, profesor o docente, con la única intencionalidad de ofrecer una variedad léxica en la redacción del texto.

Se utiliza en muchas ocasiones la diferenciación de género para evitar el sexismo lingüístico, aunque en otros momentos, en aras de una lectura más dinámica se utiliza el masculino para referirse a ambos sexos, sin ningún menoscabo de la reivindicación igualitaria.

A pesar de la doble condición del que escribe esta tesis, como investigador principal y uno de los miembros del equipo de investigación que implementa la acción, se ha querido diferenciar estos dos roles. Esto no perjudica la validez de la investigación tanto por encontrarse esta dentro de un paradigma cualitativo como por la existencia de un equipo de investigación que realiza una triangulación continua de las acciones y de los datos emergentes.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El propósito de este apartado es establecer qué incidencia han tenido las investigaciones más recientes en educación musical sobre las metodologías basadas en la creación y la composición. También qué aspectos, qué metodologías, y qué formatos se han desarrollado tanto en las experiencias como en las investigaciones. Se pretende dar una visión panorámica de los aspectos en los que se está incidiendo en los últimos años y de este modo contextualizar la investigación que nos ocupa. Con este fin se ha intentado hacer una búsqueda exhaustiva sobre todo a nivel nacional sin olvidarse de los trabajos en el ámbito anglosajón.

- *Las tesis.*

Los trabajos de gran formato (tesis, proyectos, etc.) son escasos en el estado español. En los últimos años solo se ha tenido acceso a tres tesis doctorales que versan sobre este tema. En la primera, Rusinek (2003), a partir del concierto escolar, estudia las relaciones entre la representación enactiva, la cognición auditiva y el conocimiento declarativo de la música. Se muestra un enfoque cultural de la inteligencia musical y de los procesos mentales subyacentes a la audición, la ejecución y la creación musical a partir de una situación real en un instituto de secundaria madrileño. El trabajo se centra en las relaciones entre el individuo y el grupo para la construcción de significados y el desarrollo de las capacidades musicales. Un trabajo que parte de la creación libre de los alumnos dentro de una determinada, y a veces complicada, organización y que trasciende la tarea escolar para convertirse en una situación real de creación, interpretación y cognición musical (Rusinek, 2005). En el ámbito español es una tesis de referencia en este campo tanto por ser prácticamente la única dentro de la temática como por la capacidad de análisis y de reflexión a partir de la práctica.

En la segunda tesis, Lorenzo (2006) presenta un modelo de intervención para desarrollar la creatividad en educación musical centrado en la metodología de proyectos en la enseñanza de la Música en los Conservatorios de Grado Medio que permite observar esta metodología como la adecuada para mejorar y

aumentar la creatividad en los alumnos. Un interesante trabajo que muestra la importancia de los proyectos de creación en todos los estratos de la educación musical y la escasa incidencia que todavía tienen en esta.

El ámbito de estudio de ambas tesis no es la educación primaria: la primera en educación secundaria y la segunda en estudios profesionales de música. Ambas se basan en experiencias en un solo centro y también conectan los aspectos puramente musicales con los emocionales dentro de la perspectiva del profesor investigador.

En el transcurso de la redacción de esta tesis doctoral se publicó una tercera tesis por De Barrio (2012), basada en un estudio de caso único donde se analiza el desarrollo del conocimiento musical con un grupo-clase de estudio de 4º de educación primaria a lo largo de un curso académico a partir de la creación musical. Es un trabajo realizado simultáneamente al que aquí se presenta, con un paralelismo interesante, aunque con unos planteamientos metodológicos y prácticos diferentes. Se trata de una investigación en un solo centro que relata, valiéndose de métodos cuantitativos y cualitativos, la implementación de un currículum centrado en la creación de una forma muy estructurada y sistemática. Esta tesis y la que nos ocupa, si bien comparten un nexo común, tienen grandes diferencias de planteamiento, tanto en la metodología como en el concepto del hecho creativo en sí.

Existen también dos tesis doctorales centradas en educación infantil, donde se aborda el tema de la creatividad, trabajando la creación desde los inicios de la educación reglada. Malagarrida (2002) centra bastante la investigación en el estudio de la relación entre maestros de infantil y especialistas de educación musical a partir de una propuesta didáctica donde también incluye propuestas específicas para desarrollar la creatividad en niños de cinco años. Cruces (2009) estudia el proceso creativo, sus implicaciones en la educación infantil y su repercusión en la formación del profesorado, determinando la importancia de una educación musical desde edades tempranas para el estímulo de la creatividad. Ambas tesis toman como partida de sus investigaciones la práctica docente, en un afán por mejorarla.

- *Los artículos.*

Los artículos sobre la creación en las aulas y su investigación comienzan a abrirse camino en España y sobre todo en el ámbito anglosajón, donde proliferan en los últimos años como muestra de la necesidad de los profesionales de cambiar su forma de trabajar. Con el propósito de seleccionarlos por sus características se ha establecido unas categorías que permitan realizar un recorrido que aproxime a una concepción del estado de la cuestión.

- *Artículos de secundaria.*

Los artículos que abarcan la etapa de educación secundaria son los más numerosos y aparecerán en todos los apartados. Aquí se han reservado los más interesantes y que, aunque incluyan la parte más práctica generadora de la investigación, vayan más allá e intenten reflexionar a partir de esta.

De especial interés resulta la investigación de Oriol López (2009), que a partir de una experiencia de creación colectiva con alumnos del instituto la autora reflexiona sobre las actitudes que desarrollan los alumnos que participan creando composiciones musicales en grupo. La investigación se plantea como una investigación-acción que busca mejorar la propia práctica de la investigadora.

En otro artículo Espinosa (2005) nos muestra a través de una original propuesta, en la línea del Soundpainting (Thompson, 2009; Ros, 2011a), la importancia de este trabajo colectivo en secundaria, que ella denomina "creación sonora en tiempo real", por sus implicaciones en una etapa donde el autoconcepto y la aceptación del grupo son tan importantes. Incidiendo en la educación en valores, Castaño (2012) presenta un artículo sobre una experiencia a través de la preparación y ejecución de un concierto público.

- *Artículos de composición con las TICs.*

La democratización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y su omnipresencia en la sociedad demandan una

adaptación del profesorado, al mismo tiempo que posibilitan el acceso de una manera relativamente fácil al mundo de la composición sin poseer unos conocimientos musicales específicos. A raíz de esto surgen muchas propuestas que no solo utilizan las TICs en la creación en las aulas sino que defienden su uso por la motivación y la capacidad de adaptación al alumnado. En esta línea se presentan investigaciones como la de Carabias (2005) donde se explica una experiencia de composición y sonorización de un cortometraje de animación con alumnos de secundaria con las herramientas y la accesibilidad que ofrecen las TICs.

En algunos centros de primaria en Nueva Zelanda se ha implementado un innovador proyecto llamado *Compose* que pretende ofrecer oportunidades de composición en el aula a través de las TICs para intentar suplir la escasa incidencia de la creación en la educación musical. Esta experiencia se plasma en un estudio de caso (Bolton, 2008) que se articula a través de una narración personal donde un estudiante adquiere y mejora sus habilidades compositivas y su autoconcepto.

Breeze desde la University of Worcester en el Reino Unido centra sus investigaciones más recientes sobre este tema. En uno de sus artículos habla de la promoción de la actividad generativa en composición musical. El artículo (Breeze, 2009), que es parte de una tesis doctoral sobre composición en las aulas a través de las TICs, parte de dos estudios de caso donde pretende investigar a dos grupos de alumnos en diferentes niveles educativos, uno de 12–13 años en secundaria, y otro de 10–11 en primaria. La investigación ofrece un estudio detallado de la actividad creativa del alumnado y muestra aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que habitualmente no se presentan con claridad y pasan desapercibidos.

En España, la investigadora Andrea Giráldez además de tratar y considerar el tema de la creación en las aulas como uno de los más importantes que afectan a la educación musical actualmente, se centra en el uso de las TICs sobre todo como facilitadoras de los procesos compositivos. Para ella las “TIC representan una oportunidad sin precedentes para crear, remezclar, participar y compartir

música” (Giráldez, 2010a). En este artículo, de donde se extrae la cita, Giráldez nos presenta la Web 2.0 como un recurso para la composición colaborativa y la posibilidad de poder compartir en la red, creando una comunicación e intercambio de ideas desde los canales que más utilizan y interesan a los más jóvenes. También habla sobre la posibilidad que ofrecen las TICs para la composición sin tener un gran control del lenguaje musical y de las técnicas compositivas que lleva a reflexiones más profundas sobre la definición de lo que es componer o no. Ofrece muchos recursos web para desarrollar las competencias compositivas en contextos escolares. Por último, Giráldez (2012) hace un pequeño artículo donde ofrece una visión más actualizada del tema y sobre todo interesante por la bibliografía que sobre el tema aporta.

- *Artículos teóricos.*

Mucha de la literatura científica sobre composición dentro de la didáctica versa sobre el concepto de creatividad, cómo se trabaja y la importancia de esta en las diferentes etapas educativas. Giráldez (2005a) publica un artículo interesante por su función recopilatoria, donde reúne muchas de las publicaciones que sobre este tema existen actualmente, presentando un panorama general. Se ofrecen tanto libros o artículos impresos, como en red, así como diversos recursos didácticos. La misma autora y en la misma publicación expone otro artículo (2005b) dando su visión sobre el tema. La autora repasa los antecedentes en la educación musical, para mostrar qué incidencia tiene en los currículos. Para Giráldez, a pesar del tiempo transcurrido, todavía existe poca presencia en las aulas y las formas de acercarse a la creación son diferentes y personales, aspecto este último que no tiene porque ser negativo. Rusinek (2006) también elabora un interesante estado de la cuestión con algunas implicaciones para la práctica docente.

Otra autora de referencia en este y otros campos de la investigación en educación musical es Ana Lucía Frega. En un monográfico que la revista Eufonía (2005) dedica al tema que nos ocupa, reflexiona sobre la creatividad en educación musical desde su amplia experiencia a nivel internacional, a la vez que ilustra con experiencias prácticas de éxito. Finalmente, aborda

escuetamente el tema de la evaluación a partir de la adaptación musical de una experiencia creativa con plastilina. Se puede encontrar las consideraciones de esta pedagoga en un formato más extenso en el libro *Educación en creatividad* (2007).

También existen otros dos artículos que reflexionan sobre la creatividad en las primeras etapas de la educación. Tanto Bernal (2003) como Epelde (2007), dedican sus artículos a la educación infantil y primaria mostrándonos la necesidad de estimular la creatividad dentro de un trabajo sistemático en las aulas y reflexionando sobre el concepto de “hacer música”. Epelde (2014) también tiene un capítulo de reciente publicación, sobre la creatividad en Primaria.

Sin tratar especialmente el tema de la composición en las aulas, Small merece una mención especial, por la singularidad de sus ideas y la influencia que ha supuesto en otros investigadores y docentes. Small inventa el término *musicar*, que para él sustituye al de música, fundamentándolo en su concepción de la música siempre a partir de la acción. Destaca ante todo el carácter social del hecho de musicar como algo que la gente hace conjuntamente. Él va más allá y afirma que “No se trata de lo que los compositores, e incluso los intérpretes, hacen activamente para el resto que asiste pasivamente. Sea lo que sea lo que estemos haciendo, lo estamos haciendo juntos” (Small, 2003). Cuando concreta sus ideas en la escuela es implacable y llega a hacer afirmaciones como esta:

Creo que lo que necesitan los niños y las niñas de todas las edades (como ellos dicen) no son tanto clases de música, como oportunidades para producir música en cada nivel de su desarrollo, desde que nacen en adelante...Lo que estamos haciendo, creo, es elaborar significados y conferir estructura a nuestra experiencia (Small, 2003).

- *Artículos representativos de educación primaria.*

En su artículo, Clennon (2009) parte de la reflexión sobre la diferencia entre las intenciones y la práctica real de la composición, así como la educación musical en las escuelas primarias inglesas, a pesar de iniciativas como *Creative Partnerships*. La investigación hace una exhaustiva descripción de una

experiencia que pretende facilitar la composición musical dentro de la técnica del *contrato de aprendizaje* en el aula donde también se describen las tensiones creativas que emanan de los enfoques de instrucción y de facilitación. También surgen de la investigación los aspectos emocionales que florecen cuando apelamos al sentimiento, a la interacción con los demás, o a dar respuestas abiertas a preguntas que también lo son. Finalmente destaca el papel de facilitador que ha de adoptar el profesor que no es siempre sencillo y que choca con los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje.

Según Oltedal (2011), en Noruega los maestros de primaria ya no tienen que ser especialistas de música, pero se les anima a organizar proyectos de artes con el fin de reforzar el contacto de los alumnos con estas. *The Cultural Rucksack* es un programa nacional de artes en las escuelas primarias y secundarias, que ofrece una amplia variedad de conciertos y talleres, aunque también recibe bastantes críticas por la brevedad de las experiencias. A partir de este proyecto se articula una experiencia con alumnos de 6º llamado *Bendik and Aarolilja*, donde se combina la relación con otras materias y el asesoramiento de un compositor externo.

- *Artículos de experiencias eminentemente prácticas*

Existen muchas experiencias sobre composición en las aulas en todas las etapas educativas. Algunas simplemente exponen la actividad realizada, otras se centran en algún aspecto y otros van un poco más allá en su análisis y reflexión.

La pedagoga Díaz Rodríguez (2002) ofrece una experiencia realizada con niños donde se explican obras creadas por los alumnos en un proyecto colectivo denominado concierto-espectáculo. En un pequeño artículo, Dusil (2004) relata una experiencia llevada a cabo en un centro de secundaria de Madrid, consistente en la creación de un rap navideño.

En un número monográfico de la *Revista Aula de Innovación educativa* (2005, nº 145) diversos investigadores y docentes exponen sus casos. Powers (2005) hace una descripción pormenorizada de las actividades de una unidad

didáctica destinada a la creación de una composición en el aula, utilizando instrumentos no convencionales. En el artículo de Jones (2005) se propone la utilización de partituras gráficas como recurso para la creación en el aula de música describiendo los pasos que sigue con alumnos de diferentes edades. En Rusinek (2005) se exponen los aspectos más organizativos de su proyecto de composición grupal en educación secundaria ya explicada, reflexionada y analizada en su tesis doctoral (Rusinek, 2003). Akoschky (2005) dedica su artículo a la formación docente. Después de un repaso histórico del tema dentro de la educación musical, relata su experiencia con futuros maestros basada en el protagonismo del sonido que conduce a la creatividad y a la composición grupal.

En Flores (2010) se relata una innovación metodológica a partir de la creación de videoclips musicales con los alumnos. Se trata de un proyecto de innovación que ha incorporado la música popular actual y los géneros audiovisuales en un contexto de creación escolar.

En Locke and Locke (2011) se propone un estudio de caso donde se describe y analiza una propuesta de uso de la grabadora en composiciones musicales colaborativas de niños de 10 y 11 años de Nueva Zelanda a partir del estímulo de una pintura.

- *Artículos sobre las percepciones de los protagonistas.*

En estos artículos, la mayoría dentro de una metodología cualitativa, se describen las percepciones de los profesores o de los alumnos acerca de la composición en las aulas y de cómo discurre su propio trabajo.

Dogani (2004) trata de comprender la concepción de los profesores de primaria sobre la composición en las aulas a partir de su metodología y su biografía. Se reflexiona a partir de seis estudios de caso de maestros del suroeste de Inglaterra, tratando de ver y comprender sus formas de acercarse a este fenómeno que estudiamos.

Leung (2008) se centra más en la motivación de los alumnos de primaria en Hong Kong respecto a la música después de haber participado en actividades de composición. Las respuestas de un total de 582 alumnos de cinco escuelas primarias a un cuestionario realizado antes y después de las sesiones de creación sugieren cambios en su motivación dependiendo del género y de su experiencia como instrumentistas. Lo que sí queda claro es que todos, al final de la experiencia, mejoraron su percepción hacia la música.

Más preocupada por las conexiones entre sus experiencias vitales y las de sus composiciones se muestra Stauffer (2002) en su investigación. Los registros de un estudio de caso sobre seis jóvenes compositores de sexto grado evidenciaron como ellos recurrían a su entorno socio-cultural más próximo y a sus experiencias personales, por las que se sentían fuertemente influenciados, para crear músicas que fueran relevantes y significativas para ellos.

- *Artículos sobre evaluación de productos creativos.*

Dentro de este apartado destacaremos a Hickey por ser una investigadora muy preocupada por el tema de la composición en el aula. En su artículo (2001) propone un sistema para medir la creatividad mediante la evaluación de expertos subjetiva. Lo que Hickey denomina como técnica de evaluación consensual, no tiene sus fundamentos en otras teorías sobre la creatividad, lo que significa que su validez depende de ella misma.

Un estudio de Leung, Wan y Lee (2009) sobre composiciones de estudiantes universitarios, propone investigar e identificar los parámetros y criterios para la evaluación de estas así como la utilización de la evaluación desde un punto de vista formativo. Los autores utilizaron el modelo de medición de *Rasch* y construyeron una escala basada en datos subjetivos para intentar homogeneizar la diversidad de las mediciones de los evaluadores.

A partir de su tesis (2003), Rusinek ha ido desgranándola y ampliando algunos aspectos de esta. En uno de estos artículos (Rusinek, 2004) expone, dentro del aprendizaje musical significativo, su experiencia de creación en secundaria, tratando también el tema de la evaluación. El autor se plantea la dualidad del

conocimiento declarativo de la música y el conocimiento procedimental. Por este motivo, elabora una prueba para comprobar si han asimilado significativamente unos conceptos musicales. Después de aplicar la prueba reflexiona sobre su eficacia.

- *Artículos de investigación cuantitativa.*

Algunos de los artículos encontrados tratan de verificar la escasa incidencia de la composición dentro de las escuelas por medio de investigaciones cuantitativas. Como ejemplo un estudio de Strand (2006) que pretende examinar las prácticas compositivas de las escuelas públicas del estado de Indiana. Se analiza el resultado de 39 encuestas realizadas a los profesores donde se destaca un dato: el 88,5% de los encuestados indicaron que incorporaban la composición en sus aulas pero solo el 5,9% constataba que usaba este recurso con frecuencia.

- *Artículos de investigación cualitativa.*

Muchos de los artículos que hablan de creación en educación musical se encuentran dentro del paradigma cualitativo, tal vez por el carácter subjetivo que el tema tiene en su origen y, sobre todo, por ser la metodología que mejor permite profundizar en la casuística, así como en el contexto dentro de una perspectiva holística. Muchos de ellos son autobiográficos, estudios de caso, investigación en la acción o ambas cosas, y las técnicas de recogida de información son las entrevistas, la observación, los diarios, etc.

Strand (2009) a partir de técnicas de análisis narrativo sobre la información derivada de su investigación-acción sobre composición en las aulas le lleva a entender como esta manera de trabajar consigue que sus alumnos obtengan una comprensión real de cómo se crea y funciona la música.

También podemos señalar un artículo de Helge (2011) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la creación en primaria. Un estudio donde se describe exhaustivamente la metodología basada en la observación y las entrevistas realizadas a tres maestros y a sus alumnos en tareas compositivas. Del análisis de los datos se extraen muchas ideas, entre las que destaca cómo

influye la concepción de la educación del docente a la hora de trabajar la composición en las aulas.

- *Referencias especiales: Òdena, Cain y Delalande.*

Las investigaciones del profesor Oscar Òdena resultan interesantes por haber desarrollado su trabajo a caballo entre España y el Reino Unido, país este donde más se ha trabajado y difundido la composición en las aulas. Sus escritos y experiencias están publicados tanto en revistas del ámbito anglosajón como en España. Él mismo ha centrado la mayor parte de su trabajo en la creación, como se refleja en muchos de sus artículos donde reflexiona sobre la construcción de la creatividad y el por qué los profesores deben enseñar a los alumnos a crear y desarrollar sus ideas musicales (Òdena, 2001). Le interesa mucho las percepciones que sobre el tema tienen los profesores en los centros de secundaria (2005b), exponiendo síntesis y fracciones de su tesis (2003), donde investiga las percepciones de varios profesores de música utilizando una metodología cualitativa en el diseño del proyecto y en las técnicas de recogida y análisis de los datos.

De estos y otros estudios (Òdena, 2005, 2006, 2007) deriva la idea de que el trabajo de la creatividad en educación musical viene determinado por las percepciones que los docentes tiene sobre esta. Recientemente ha coordinado un libro (Òdena, 2012) donde once expertos de diferentes ámbitos educativos exponen sus experiencias y puntos de vista sobre la creación escolar y sus implicaciones. En este libro, Rusinek (2012) dedica un capítulo a reflexionar acerca de varios casos de investigación-acción sobre composición cooperativa, destacando la necesidad de volver sobre la literatura investigativa existente para no cometer los mismos errores y plantear investigaciones que puedan ser validadas científicamente.

Otro investigador que merece nuestro especial interés es el británico Tim Cain, centrado en trabajos en educación musical en secundaria desde un paradigma cualitativo utilizando la investigación-acción como principal metodología. Se incluye en este apartado por un artículo donde también se compara y analiza siete artículos fundamentales sobre la composición en educación secundaria

en los últimos diez años de la *British Journal of Music Education* (Cain, 2012b). En él intenta responder a diferentes cuestiones derivadas de los diferentes artículos: conciliar composición grupal con la creatividad individual o la necesidad de los jóvenes de seguir componiendo fuera del horario escolar (Odam, 2000); organización del trabajo en grupo; metodología de la *resolución de problemas* en la creación en las aulas como la necesidad de ofrecer respuestas múltiples a un mismo problema (Berkley, 2004); el uso y los beneficios de las TICs (Bolden, 2009); el diálogo y la conversación acerca de las composiciones (Major, 2007); la evaluación en la composición (Savage y Fautley, 2011); o las implicaciones de la investigación en este campo, donde a través de sus propios artículos (2008, 2012a) habla sobre la necesidad de reinención del docente y para esto propone la investigación sobre su propia práctica como solución para conseguir cambiar y mejorar la función docente.

Especial mención merece la figura del francés François Delalande por su novedosa aportación, difusión e influencia en los últimos años. Además de su famoso libro *La música es un juego de niños* (Delalande, 1995), que en España se tradujo diez años más tarde, se han continuado publicando artículos del mismo Delalande (2005), entrevistas (Giráldez, 2010b) y experiencias sobre su metodología (Alcázar, 2010), tal vez motivados por la vigencia y contemporaneidad de sus ideas. Los ejes de Delalande serían, a partir de las posibilidades que brindan las últimas investigaciones y el conocimiento de las músicas extraeuropeas, basar la educación musical en la creación vista como un despertar de conductas musicales universales.

- *Los libros*

Se destacan en este apartado cuatro libros, uno dentro del ámbito hispano y tres del anglosajón por su influencia en los diferentes contextos. En primer lugar subrayaremos la publicación de Hickey, (2003) pues esta investigadora estadounidense centra gran parte de su trabajo en la composición escolar y tiene publicados muchos artículos, algunos de ellos ya comentados.

Una referencia en la composición en niños y prácticamente el único libro de esta temática traducido al español, es el libro de Glover (2004). En esta obra

práctico-teórica repasa tanto aspectos generales como consideraciones prácticas desglosadas por edades.

Díaz y Riaño (2007) son las autoras de una compilación de diversos artículos muy interesantes dentro del ámbito hispano acerca de la creatividad en la educación musical donde se incluyen las ideas y los trabajos de influyentes investigadores como Giráldez, Òdena o Tafuri.

Por último el libro más reciente de la investigadora de la Universidad de Cambridge, Pamela Burnard (2012). En él explora los contextos sociales y culturales donde se produce la creatividad en la música. Contiene multitud de estudios de caso de todo el mundo donde, después de exponer sus consideraciones sobre lo que contribuye a la creatividad desde una visión intercultural de la música, incluye casos de música clásica, pero también de música con medios electrónicos, música popular o improvisada.

Conclusión

En la mayoría de estudios se destaca la escasa incidencia, proliferación y normalización del trabajo de la composición en las aulas en general, y en especial en las de primaria, donde la composición parece ser un aspecto difícil de introducirse. A la vez se observa como todos destacan la importancia que en la formación musical y en la educación integral del individuo, tiene la creación desde edades tempranas. La escasa incidencia en educación primaria, sobre todo en España, puede estar determinada por dos motivos: las reticencias de los maestros, por causas como la falta de formación musical y pedagógica o la ausencia de estímulos a la hora de introducir la creación en sus aulas; y por la falta de investigaciones en la acción o investigadores en general, preocupados por este tema en la etapa educativa primaria.

A pesar de ello, se ha podido comprobar como ya son muchos los estudios que afrontan con valentía, más allá de la fría teorización, la creación en las aulas. Aunque se puede afirmar que todavía se está lejos de la normalización que se le presupone a este tema en la educación musical del siglo XXI. Para concluir este apartado recordaremos una afirmación de Hargreaves (1998), hecha hace

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

años pero todavía en vigencia, donde recuerda la reiteración de los temas en nuestro campo y las reticencias que todavía existen por parte de muchos educadores musicales:

Es saludable pensar que la mayoría de los temas en educación musical, actualmente controvertidos, han sido debatidos durante muchos años. Hace más de 200 años, por ejemplo, Jean Jacques Rousseau (1962) formuló algunas pautas para la educación musical que comparándolas con estándares actuales, podrían ser identificadas como “progresistas”. Rousseau consideraba que la experiencia musical intuitiva era una precursora esencial de la alfabetización musical; que los niños no solo debían recibir música, sino también crearla; y que la música debía ser placentera. Estas ideas se repiten en la filosofía de Emile Jaques-Dalcroze, quien creía que el desarrollo del sentimiento musical era tan importante como la adquisición del conocimiento formal. Esta misma filosofía es central para el Proyecto del Consejo Británico de Escuelas *Music in the secondary school curriculum* (Música en los currículos de escuelas de secundaria) (Paynter, 1982), y sigue siendo controvertida; algunos de los examinadores musicales escolares, en sus comentarios sobre las propuestas de valoración del Proyecto, expresaron su hostilidad sorprendentemente vehemente (Hargreaves, 1998, p.234).

I PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I
LA CREACIÓN MUSICAL
EN LAS AULAS

1. LA CREACIÓN MUSICAL EN LAS AULAS

Es más fácil seguir siendo el señor
Pérez que convertirse en Beethoven.
(Schafer, 1975, p. 16)

1.1. Introducción

Una vez expuestos los trabajos que sobre la creatividad y la composición existen en educación musical en el contexto español, así como en el anglosajón, se presentará un marco teórico que fundamente la presente investigación.

En este capítulo se abordará la compleja temática de la creatividad aproximándose a una definición de esta y mostrando las aportaciones de muchos investigadores que ponen el énfasis en la creatividad como facultad humana que todos poseemos en menor o mayor medida, y por lo tanto que es susceptible de ser desarrollada. La concreción en la educación pasa por centrar la atención en las personas como seres individuales que poseen unas capacidades o inteligencias específicas, entre las que está la creatividad. La escuela parece no haber tenido estas cuestiones en cuenta y ha supuesto una barrera para los procesos creativos naturales de los más pequeños, precisando un cambio en sus convicciones para no continuar alejándose de la sociedad. Una educación en la creatividad tiene que fundamentarse en la preparación de los más pequeños para un mundo incierto al que tendrán que enfrentarse.

Para desarrollar la creatividad en la escuela se emplearán las acciones que propone Robinson (2006). De esta forma se dedica un espacio a tratar la motivación como uno de los procesos humanos que más influirán en la creatividad. También se exponen los aspectos que desarrollan la creatividad y que influyen en ella como son la evaluación, el mismo docente y el error como motor creativo.

En una segunda parte, el capítulo se centra en la creatividad y la composición desde el punto de vista musical. Primeramente se expone una retrospectiva de cómo la educación musical ha abordado desde el pasado siglo la creación musical, para continuar con la forma de entender e incentivar la creatividad en música por parte de los docentes. También se trata la composición en los niños como un género musical a poner en valor y que muchos autores reclaman que se ponga en un lugar central y desde edades tempranas dentro la educación musical. A continuación se podrá ver cómo la creación musical se ha hecho efectiva en los diferentes currículos educativos, centrándose en las leyes que implican esta investigación, así como el enfoque curricular por el que discurre. Por último se mostrará cómo influye el aprendizaje cooperativo en la creatividad, así como cuestiones prácticas relacionadas con la implementación de las actividades compositivas en la escuela.

1.2. El concepto de creatividad

La facultad de crear o la capacidad de creación es la escueta definición que sobre la creatividad hace la Real Academia Española (2001). Pero la creatividad es un concepto que encierra muchas definiciones, teorías o discusiones, siendo un término muy usado en la actualidad. Existe una carga positiva en torno a todo lo creativo pero de la misma forma el término se ha banalizado, difuminado y en muchos casos ha perdido su significado.

Algunas definiciones sobre el término serán útiles para después centrarnos en aspectos más concretos e interesantes para el tema que nos ocupa. La idea de la originalidad en el pensamiento es un eje común a la mayoría de definiciones:

Creatividad es la capacidad de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad...la creatividad impulsa a salirse de los cauces trillados, a romper las convicciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar (Gervilla, 2003, p. 73).

Desde un punto de vista más psicológico aparecen unos componentes que obligatoriamente han de darse para que se considere que existe creatividad: la originalidad, la aplicabilidad o funcionalidad y la competencia o desarrollo pleno de las ideas (Latorre y Fortes, 1997). Para otros autores como Csikszentmihalyi

(1998) la creatividad no puede darse si el contexto donde tiene lugar no verifica sus productos y si no lo hace el ámbito específico de la disciplina en que este producto se manifiesta. De esta manera establece un triángulo que sintetiza para él la creatividad: un vértice es el talento individual, el otro el ámbito o contexto y el tercero es el campo o la disciplina.

La complejidad de los procesos creativos ha maravillado siempre al ser humano, siendo famosa la dicotomía entre inspiración y transpiración. De esta forma la creatividad se entendía como una cualidad que solo algunos individuos poseían, y no como una capacidad innata en la persona. Esta visión romántica que ha perdurado hasta nuestros días, se puede observar en afirmaciones como esta de Menuhin (1997, p. 141-142 citado en Del Campo, 1997) sobre el proceso creativo: "El estado de gracia es un movimiento hacia la luz y el esclarecimiento, que no depende enteramente de nuestra elección ni tampoco es dictada por otras fuerzas, sino es una interacción de infinitos factores". Esta definición de la creatividad es tan subjetiva que deja muy pocas posibilidades para los individuos que no estén dotados de tales estados oníricos. En cambio, otros como Thorne (2008) ponen énfasis en la exigencia, en la disciplina necesaria, en los días en blanco para llegar a algo nuevo y en el trabajo posterior para darle forma, siendo esto aplicable tanto a los negocios, a la ciencia o a la educación.

El halo de misterio en torno al carácter divino del genio creador y al momento sublime de la creación se ha visto reforzado por las leyendas, así como toda una mitología que la literatura y el cine han ayudado a agrandar. De la misma manera como apunta Romo (2001), la misma psicología también contribuye a refrendar estas *teoría implícitas* con el poder que el psicoanálisis otorga al inconsciente.

Sin embargo, la actual literatura sobre creatividad (Boden, 2004; Romo, 2003) resta importancia a estos estados, calificándolos como anecdóticos y exagerados. Parece ser que aunque exista el momento *Eureka*, muchos genios y muchas creaciones históricas se han cargado de leyenda y misticismo, convirtiéndose en tópicos mantenidos en el tiempo que han alimentado el mito y el culto al genio. Vigotsky (1990), ya en 1930, publica un libro sobre la

imaginación y el arte, donde reflexiona sobre la injusticia que supone circunscribir la actividad creadora a los genios o *seres selectos*:

...así como la electricidad se manifiesta y actúa no solo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo, del mismo modo existe creación no solo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios (p. 11).

Uno de los hitos que propiciaron la aparición de una nueva corriente psicológica desde una aproximación cognitiva, fue la conferencia que Guilford pronunció en la Asociación Psicológica Americana en 1950, donde dio un nuevo enfoque sobre la inteligencia y la creatividad (Hargreaves, 1995; Romo, 1997). Esto supuso la diferenciación entre pensamiento convergente y divergente, así como un cambio de concepción que deriva en nuevas teorías, como la de las *inteligencias múltiples* de Gardner. Muchos autores (Boden, 2004; Craft, 2011; Gardner, 1995a; Robinson, 2006) afirmarán que la creatividad se puede educar y puede darse en diferentes ámbitos de la persona. Para Boden (2004) la creatividad no es la cualidad de un pequeño grupo de privilegiados sino una característica que todos poseemos en menor o mayor grado. No es una facultad, sino un aspecto más de la inteligencia humana que se basa en habilidades cotidianas, tales como el pensamiento conceptual, la percepción, la memoria, la reflexión o la autocrítica: "la creatividad es la capacidad de llegar a ideas o artefactos que sean nuevos, sorprendentes, y valiosos" (p.1) .

El hecho de suponer que todos poseemos capacidad creativa, atiende a diversos factores fruto de la evolución en los estudios psicológicos principalmente. Uno de estos factores que lo condicionan es la importancia que se le otorga al contexto en el devenir de los procesos psicológicos de la persona individual y colectiva (Csikszentmihalyi, 1998). Por otro lado la psicología ha empezado a otorgar más importancia al proceso que al producto final, así como valorado más los datos cualitativos que los que simplemente cuantifican y etiquetan sin más (Aróstegui, 2011).

Teniendo en cuenta estos datos, es oportuno contemplar el concepto de *little creativity* desarrollado por Craft (2011, p. 89), el cual hace referencia a la creatividad individual que poseemos las personas de forma latente. Esta la utilizamos de manera inconsciente como un método para resolver conflictos de forma diferente. Esta teoría se contrapone a la de *creatividad histórica* o el concepto tradicional de creatividad, asociada a la producción de artistas y científicos de reconocimiento general. Estas teorías reafirman el constructo de la creatividad como consustancial al ser humano y susceptible de ser potenciada y desarrollada a través de las programaciones escolares.

1.3. La creatividad y la educación

La escuela mata la creatividad. (Robinson, 2006)

La educación ha incorporado la creatividad en sus currículos por dos grandes motivos: a la vista de las investigaciones y una vez constatada la posibilidad de ser entrenada e incentivada en cualquier persona independientemente de las características que presente a priori; así como también dada su importancia a la hora de formar individuos capaces de adaptarse y dar respuesta a una sociedad en constante cambio. Pero, a pesar de ello, muchos estudios e investigadores reclaman que esta incorporación en los programas oficiales no se ha hecho efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los alumnos ni en la vida real de las escuelas y centros educativos (Giráldez, 2010a).

La escuela, que muchos consideran una institución en crisis (Coombs, 1985; Gimeno, 1999, 2005, 2012) o realmente obsoleta (Naranjo, 2013; Tonucci, 2012), a menudo no ha sabido aprovechar el potencial creativo que de forma natural poseen los más pequeños. La educación basada en la instrucción generalizada, reducida a “recetas, fórmulas e instrucciones” (Regelski, 2009, p. 33), y solamente preocupada por la colectividad, se ha convertido en una enseñanza superficial al obviar al individuo como centro y protagonista de esta. No ha tenido en cuenta las posibilidades o cualidades que todos poseemos y, a menudo, ha evolucionado de espaldas al niño y a la sociedad. La escasa

incidencia real de la creatividad en la escuela es un ejemplo que pone esto de manifiesto.

En la sociedad actual, altamente tecnificada y productiva, y en esta época de cambios profundos como los que vivimos, donde lo que hoy es noticia mañana ya está olvidado, donde lo que hoy es moda mañana es un clásico o es una antigüedad, donde la información a nuestro alcance se multiplica a una velocidad que estremece, la educación no puede mantenerse al margen porque corre el riesgo de perder toda su *legitimación* (ibíd.).

Son muchas las perspectivas en las que incide la creatividad y actualmente se piensa que es uno de los aspectos educativos que tenemos que abordar definitivamente si queremos una educación significativa, coherente y adaptada a la nueva coyuntura. Gardner (1995a) elabora la teoría de las inteligencias múltiples, apartándose de la visión de una inteligencia única y medible por un test, afirmando que hay tantas formas de aprender como inteligencias. En su concepción de la creatividad (1995b), también como un fenómeno multidisciplinario, advierte que esta se inhibe si tiene que ser juzgada y en cambio, se potencia si se da por puro placer. Como dicen Díaz y Humanes (2009) "la creatividad, cuando se plantea desde una acción lúdica y festiva, que comunica y vivencia, abre un camino hacia la apreciación estética, la educación y el crecimiento personal".

En sus *Máximas para educadores* Schafer (1975) afirma lo siguiente: "Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma" (p. 14). Esto es lo que Gardner (1997) designa como la *fuerza corruptora* que hace que la explosión de creatividad que todos poseemos en la edad preescolar se vaya diluyendo, por diversos factores, hasta desaparecer en la mayoría de los individuos.

La etapa preescolar es para este investigador de gran riqueza creativa, mientras que en la educación primaria el niño se vuelve más literal en sus producciones, en la adolescencia retorna a tener capacidad de transgresión creativa. Para este autor resulta primordial el trabajo de las competencias

creativas en la etapa primaria como preparación a la adolescencia, porque si “los jóvenes han adquirido en los años preadolescentes la destreza suficiente como para que sus trabajos “pasen la prueba”, queda en pie la posibilidad de que dediquen más tiempo, quizá toda su vida, a las artes” (Gardner, 1997) p.123).

La educación debe ser capaz de ofrecer las herramientas necesarias para poder desarrollarse en la sociedad en que se vive, y más aún en la que se vivirá en un futuro (Jarauta y Imbernón, 2012). La educación no debe limitarse a transmitir conocimientos o a instruir, también debe desarrollar capacidades para convertirse en ese motor de cambio que posibilite la adaptación con éxito a las diferentes situaciones que se nos plantean. De esta manera la creatividad se perfila como “un requisito imprescindible para hacer frente a la incertidumbre” (Alsina y Giráldez, 2012, p. 11).

En la escuela ideal, explica Naranjo (2013), “acompañaríamos los procesos de aprendizaje, fomentaríamos la creatividad y ayudaríamos a los niños a saber, sin la presión de las clasificaciones”. Encontrar una solución original y nueva, abre las puertas y debe ser un área prioritaria en los procesos formativos. En palabras de Browman (2009, p. 67), “podemos ayudar a los alumnos a que aprendan a apreciar el mundo cargado de riesgos y responsabilidades de la acción creativa, o dejar este como dominio misterioso de los genios”.

En conclusión, se puede afirmar que la creatividad es una forma de expresión personal, una afirmación vital que es necesario ofrecer a los niños y niñas en la escuela, en una etapa que no tiene que ser una preparación para la vida, sino la vida en sí misma.

1.4. La creatividad en las aulas

En sus famosas conferencias, Robinson (2006) advierte que se consigue aprender a ser creativos igual que se aprende a leer. Él propone para

desarrollar esta cualidad innata en el ser humano, cuatro acciones: elegir aquello que nos motiva, dedicarse con pasión, hacerlo con disciplina y asumir riesgos sin miedo a la equivocación. Estas acciones son las que se desarrollarán a continuación como consideraciones importantes para conseguir un trabajo efectivo de la creatividad en las aulas: la importancia de la motivación en los procesos creativos y de aprendizaje en general; como se puede favorecer o inhibir la creatividad y la importancia del profesor como figura clave para fomentar el binomio pasión-disciplina; y por último, la valoración del error como parte del aprendizaje creativo.

1.4.1. La motivación para la creatividad

La motivación de los alumnos es uno de los grandes retos de la educación. Se sabe que la motivación es uno de los conceptos de la cultura humana que más se han investigado para tratar de discernir el porqué de las acciones de las personas. La literatura específica diferencia entre motivaciones internas al propio individuo, como la necesidad, la cognición o la emoción; y los motivos externos, que aluden a los incentivos exteriores que, a su vez, dependen de variables ambientales, sociales y culturales (Reeve, 2003).

La *motivación intrínseca* es uno de los ingredientes que más importancia tiene para la creatividad. Los psicólogos se centran en discernir cuáles son los factores que inciden en una cierta práctica que nos condicionan a seguir realizándola más allá de las recompensas exteriores, o sea, por el simple interés o placer en la propia actividad (Romo, 2003). Esta motivación es la que nos llevará a crear, a seguir practicando, a leer, a escuchar, a estudiar, de una forma voluntaria y satisfactoria. En palabras de Torrance y Myers (1976, p. 77), “las formas creativas de aprendizaje poseen un poder de motivación intrínseco que hace innecesarias la aplicación y repetición de premios y castigos”.

Numerosos trabajos (Alonso, 2005; González, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996; Herrera, 2009; Reeve, 2003; Ugartetxea, 2002) recogen las investigaciones psicopedagógicas acerca de la motivación, mostrando que sirve para originar, mantener y orientar un determinado comportamiento en los alumnos.

La incorporación del autoconcepto como principal mecanismo en el estudio del proceso motivacional (Weiner, 1990 citado en González y otros, 1996), parte de la asunción de la idea de que “el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas” (p. 47). Cualquier actividad académica se sostiene bajo la premisa de otorgar al alumno una alta valoración de partida sobre sus capacidades ulteriores. Esto lleva a los alumnos a una creencia muy positiva respecto a su competencia y autovalía que determina su motivación escolar.

La autonomía se perfila como una de las metas que favorecen el interés, el esfuerzo y el aprendizaje (Alonso, 2005). Se trata de conseguir que los alumnos realicen las actividades por interés personal y no por obligación, sintiéndose responsables de sus aprendizajes (Bandura, 1977, citado en Ugartetxea, 2002). Para conseguir esto han de percibir que estas actividades pueden producir en ellos desarrollo personal, que están capacitados para su realización y que conectan con sus intereses. Los alumnos se han de sentir capacitados e interesados por una actividad que produce en ellos desarrollo personal, dotándoles de capacidad autónoma de trabajo. Ugartetxea (2002), señala un experimento realizado por Winterbottom (1953) donde este investigador trataba de averiguar la influencia de los padres en el grado de motivación de sus hijos:

El autor observó que las madres de los niños con alta motivación de logro se caracterizaban por una mayor permisividad respecto a la capacidad de respuesta de sus hijos ante el problema. Las madres permitían que sus hijos realizaran las tareas con mayor creatividad, con mayor libertad y autonomía de actuación, manteniendo una actitud de apoyo y refuerzo a las iniciativas de sus pequeños, sin presentarles restricciones ni tratar de dirigir la actividad del niño (p. 62).

Se puede deducir, por tanto, que la motivación radica en unos valores que se fundamentan en ofrecer mayor libertad, creatividad y autonomía, al tiempo que se brinda una actitud de ayuda o guía sin un exceso de intervención, otorgando a los alumnos un alto grado de autoconfianza. Los alumnos que se sienten responsables de su actividad, sienten el reto por conseguir su realización y se otorgan el éxito o fracaso a ellos mismos, y no a algo externo.

Si los alumnos se sienten incondicionalmente aceptados por los adultos, padres y profesores se está produciendo uno de los factores que favorecen la motivación. Una de las motivaciones del alumnado reside en este punto: que estén dispuestos a escucharlos, valorarlos y otorgarles su importancia.

Es importante insistir en la idea de que el aprendizaje y experimentación de la competencia para realizar una tarea es consustancial a la motivación. Esta será intrínseca como hemos comentado, si con ella los niños no van a percibir ninguna recompensa directa, en forma de premios o elogios, y la motivación está centrada en la plenitud de la experiencia, así como la ausencia de ansiedad y aburrimiento (Alonso, 2005 p. 33). Esto se puede materializar en actividades donde la calificación no sea una causa de preocupación, donde el trabajo grupal sea una constante y donde las recompensas radiquen en la satisfacción y el gusto por una actividad que despierte en ellos la curiosidad y les haga sentirse, a pesar de ello, altamente motivados.

Alonso (2005, p. 14) hace una aproximación, en cuatro apartados, a cómo se manifiesta la motivación. Se emplean estos indicadores a continuación, para demostrar de qué manera se comportan cada uno de ellos en este proyecto:

- Indicadores de interés. Los alumnos demandan continuamente trabajar en la actividad, se ponen inmediatamente a trabajar y son capaces de hacerlo por iniciativa propia.
- Indicadores de esfuerzo y concentración. A pesar de que el esfuerzo y la concentración no es constante y se producen altibajos, la persistencia hasta la conclusión de la actividad se da siempre.
- Indicadores de satisfacción. Los alumnos se muestran alegres y felices con la actividad en todo su proceso. Ellos dan muestra de esta alegría y gratitud por la experiencia.
- Indicadores de regularidad. Todos estos indicadores que se han señalado se dan con suficiente regularidad durante todo el proceso para poder asegurar que la actividad es altamente motivadora para los alumnos.

1.4.2. El desarrollo de la creatividad

El estímulo de la creatividad es uno de los problemas que muchos centros docentes y maestros se encuentran. Partiendo de la idea central de que se puede estimular la creatividad desarrollando nuestras propias capacidades, muchas investigaciones se han centrado en cómo, en qué circunstancias y qué condiciones se tienen que dar para poder favorecerlas y potenciarlas.

Existe una serie de circunstancias que si se tienen en cuenta pueden ayudar a desarrollar la creatividad, así como a impedir su inhibición. Para ello se emplearán los trabajos de Gervilla (2003), Sharp (2004), Craft (2011) y Thorne (2008):

- El desarrollo de la creatividad tiene que tener en cuenta tres procesos psicológicos fundamentales: los *rasgos de la personalidad*, como autoestima, tolerancia a la incertidumbre, curiosidad o motivación; *procesos emocionales*, como la fantasía en el juego, placer en el reto, gestión de la ansiedad; *habilidades cognitivas*, como el pensamiento divergente, transferencia de los aprendizajes, sensibilidad ante los problemas o la amplitud de conocimiento y juicio.
- La creatividad no es exclusiva de las áreas artísticas y debe ser desarrollada en todas las facetas del ser humano. A los docentes corresponde la tarea de ayudar a transferir conocimientos y habilidades creativas de un área a otra a pesar de la dificultad que comporta para el niño.
- Favorecer el juego durante largos períodos de tiempo para que fluyan sus propias ideas, fomentando su capacidad para juzgarlas y seleccionarlas. En palabras de Espinosa (2008, p. 181), “aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando”.
- El desarrollo de la creatividad no puede relegarse a momentos anecdóticos de diversión o de descanso de otras actividades más serias. Necesita sistematización y ser tomado en serio.
- Un ambiente positivo, de confianza, de respeto y cariño, combinado con el continuo desafío cognitivo. La imaginación tiene que ser el centro de la educación y que en muchas ocasiones los alumnos tomen las decisiones respecto al camino a seguir.

- La creatividad no se incentiva dejando al niño sin ningún tipo de control, normas, prohibiciones o correcciones, esto nos lleva al caos y a la incertidumbre. De la misma manera que rechazar de plano todo aquello memorístico y la acumulación de información no suponen ningún estímulo para crear, más bien al contrario. Encontrar el equilibrio entre libertad creativa y descontrol, así como entre aprendizaje espontáneo y una educación memorística, es fundamental. Para crear tenemos que alternar entre método y caos.
- El aprendizaje cooperativo es fundamental para el estímulo de la creatividad, aunque se ha de alternar con la reflexión individual.

Craft (2011) piensa que en el *dejar pensar* está el núcleo del trabajo de la creatividad con los niños. Para ello se han de propiciar oportunidades para pensar, explorar, decidir, diseñar... Esta autora lo materializa con una pregunta clave: "¿y si...?" (p. 88). Casachov (citado en Díaz, 2007, p.23) crea un nuevo verbo, que vendría a completar el concepto de Craft: *sentirpensar*, que significa llegar a un conocimiento adentrándose en él desde lo sensorial. Díaz (2007, p.23) añade un verbo más: *sentirpensar-crear*, enfatizando la importancia de favorecer el desarrollo de los alumnos como individuos críticos y reflexivos. Todo ello planteado desde una educación que pase por las emociones y los sentimientos facultándonos como nuevos creadores y no como meros reproductores. Toda actividad creadora establece una relación de reciprocidad con los sentimientos: los elementos afectivos influyen en la imaginación y viceversa (Vigotsky, 1990, p. 23).

En este punto merecen especial mención las aportaciones de Goleman (1999) que introdujo un concepto diferente de inteligencia donde se atiende mucho más a las emociones. De esta manera también se establecen unas conexiones especiales en los procesos creativos que nos llevan a tener en cuenta y a trabajar la inteligencia emocional.

1.4.2.1. La evaluación de la creatividad

La evaluación de los productos creativos y de la creatividad de un individuo ha sido y es un tema complejo. La psicometría ha sido utilizada por Guilford (1980)

y Torrance (1977) para construir test que miden las habilidades de un sujeto creativo. En estos test se tienen en cuenta estos factores:

- *Flexibilidad* o habilidad para producir diferentes ideas adaptadas el enfoque del pensamiento. Estableciendo dos formas de flexibilidad para ser evaluadas: la espontánea, o la capacidad para introducir diversidad en situaciones sin estructuración, y la adaptativa o la capacidad para reestructurar en situaciones cambiantes (Romo, 1987, 188)
- *Fluidez* o la capacidad para producir muchas respuestas; la *originalidad* al producir respuestas no convencionales (Prieto, López y Ferrándiz, 2003, p. 47). Distinguiendo de tres tipos: verbal, asociativa e ideacional
- *Sensibilidad* ante los problemas o la capacidad para descubrir diferencias, dificultades, fallos o imperfecciones, sabiendo cómo corregir.
- *Redefinición* de los productos creados, o la capacidad de perfeccionar, desarrollar, ampliar o reestructurar las ideas
- Originalidad como la disposición para producir respuestas poco comunes ingeniosas o novedosas a problemas o ideas, teniendo en cuenta para evaluarlas criterios estadísticos, las asociaciones remotas y la calidad de las respuestas (Romo, 1987).

Estas pruebas supusieron un hito, pues desterraban la idea de que los test para medir el coeficiente intelectual eran suficientes para calcular la inteligencia humana (Thorne, 2008). Estas pruebas han sido adaptadas a versiones musicales por autores como Vaughan, Webster o Gorder (Hargreaves, 1998, p.194).

Los métodos psicométricos de evaluación de la creatividad han sido criticados por su carácter colectivo, su limitación de tiempo que no permite desarrollar las ideas en distintas fases del proceso creativo y la falta de motivación inicial que puede inhibir la espontánea creatividad (Prieto, López y Ferrándiz, 2003, p. 65).

El mismo Hargreaves duda de la validez de estos test porque todos presentan mediciones indirectas de la creatividad (p. 185) y propone en su lugar las tesis que dentro de la psicología social de la creatividad, ha desarrollado Amabile (1996). Esta autora llega a la conclusión de que es necesario que diferentes

observadores decidan independientemente la calidad del producto creativo desde una evaluación basada en juicios subjetivos. A esta técnica se la ha llamado *evaluación consensual*, que precisa la concordancia entre jueces independientes dentro de un determinado campo. Por esto, no son evaluaciones generalizables sino aplicadas a cada caso en concreto (p. 61). En su aplicación a la composición en el aula destacaremos las investigaciones de Hickey (1996-2006) donde propone este sistema para medir la creatividad mediante la evaluación de expertos subjetiva con numerosos estudios que ponen en práctica y verifican el grado de validez de esta técnica (Hickey, 2001).

Estas técnicas de evaluación subjetiva de los productos creativos tienen en cuenta también los contextos temporales, históricos y sociales para sus juicios. Resulta complicado establecer qué es o no creativo en una época donde los gustos y concepciones cambian tan rápidamente. Los test psicométricos se amparan en una supuesta objetividad difícil de constatar sin atender a aspectos socio-históricos (Ruiz, 2003, p. 511)

1.4.2.2. El docente y la creatividad

La figura del docente para el estímulo o inhibición de la creatividad entre sus alumnos es básica. Este será el espejo donde sus alumnos se mirarán, comprobando la importancia real que le otorga a la creatividad así como si esta realmente incide y es útil y necesaria en sus actividades diarias. El docente recibe diversas denominaciones en referencia a su papel en el proceso creativo tales como “mediador de las experiencias de aprendizaje” (Prieto, López y Ferrándiz, 2003), “profesor asesor” (Thorne, 2008) o “maestro creativo, generador de intereses” (Gervilla, 2003). Se exponen a continuación algunas de las características que un docente creativo y que estimule la creatividad tiene que poseer (Gervilla, 2003; Sharp, 2004; Thorne, 2008). Se puede comprobar cómo muchas de estas características corresponden con las que se le otorgan a todo buen profesor:

- Personalidad característica: cordial, abierto, con autoestima, espontáneo, comprometido, con estabilidad emocional...

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

- Centra la educación en el alumno: parte de sus necesidades, conoce sus características generales e individuales.
- Aprende de los problemas y los errores como un desafío para conseguir más o para cambiar y mejorar las cosas.
- Es capaz de encontrar en todos los niños sus curiosidades, intereses e inquietudes para estimularlas.
- Crea un clima de ilusión, de imaginación y de inquietud pero de tranquilidad, respeto y de goce por el trabajo.
- Cree en la creatividad como base de la educación actual, programándola sistemáticamente y otorgándole la importancia, el tiempo y el espacio que merecen en el aula.
- Tiene que saber escuchar, preguntar, ofrecer respuestas y silencios, confiar y ofrecer confianza.
- Incluye las actividades de creación dentro de la evaluación y calificación de sus alumnos, pese a la dificultad que comporta evaluar los productos creativos.
- Fomenta el trabajo cooperativo estableciendo una red de trabajo entre iguales que tiene unos objetivos, unos tiempos y unos espacios.

1.4.3. El error como parte del aprendizaje creativo

“Con los errores se aprende, dice un viejo proverbio. Un nuevo proverbio podría decir que con los errores se inventa. (Rodari, 1985, p. 44).

En la actualidad muchas voces, como la de Laufenberg, (2010) o Robinson (2006), reivindican la aceptación del error como un proceso natural dentro del aprendizaje. Durante demasiado tiempo se ha educado en la respuesta u opción buena, única y verdadera, siendo este estilo frustrante además de contraproducente para ayudarnos a ser creativos. La equivocación no puede ser vista como negativa, porque bloquea nuestra autonomía y así nuestra

creatividad. El proceso educativo se va forjando a partir de pequeños fracasos que tienen que ser asumidos como parte del camino tanto por profesores como por alumnos.

El error no es bueno en sí, sino la capacidad de convertirlo en algo nuevo, en una ocasión para mejorar, en una transformación positiva. La flexibilidad, opuesta al pensamiento rígido, sería la cualidad a educar y trabajar. La actitud de las personas creativas, tanto artistas como científicos o inventores radica en ir más allá de cuando se plantea un problema, una dificultad o una equivocación, estando predispuestos a los cambios y las novedades que se plantean muchas veces por azar. Se trata de abandonar el paradigma centrado en el producto o en los resultados para hacerlo en el proceso (Gervilla, 2003).

De esta manera se apela al *error creativo*, término acuñado por Rodari (1985) y en el que podemos observar tres fases (García del oro, 2011): reconocimiento del error, responsabilidad al asumirlo y revolución creativa. En palabras de Rodari (citado en García del Oro, 2011, p. 98):

...en el camino de la creatividad, el error es creativo si le damos ese destino, si nos permitimos de verdad equivocarnos e imaginar otros caminos posibles que nos desvían de esa lógica original que nos plantean. Es como un camino trazado, que tiene azarosamente desvíos situacionales y circunstanciales... ¿Los podemos aprovechar o no?

La aceptación del error como parte del proceso creativo apela directamente a un cambio metodológico, así como a la responsabilidad del maestro como agente favorecedor de un clima de aprobación de las dificultades y los fracasos como parte del aprendizaje.

1.5. La creatividad y la composición en educación musical.

El reto en la creatividad proporciona aquella sensación muy especial del superar, y lo hace de una forma más duradera que cualquier otra cosa. El haber hecho algo que es suyo, y solamente suyo, es el verdadero logro (Paynter, 1999, p. 105).

Una vez expuesto el concepto de creatividad visto desde diferentes perspectivas, se concretará la evolución que ha tenido la creación y la importancia que se le ha otorgado dentro de la educación musical.

1.5.1. Antecedentes: la creación en la educación musical

La pedagogía de la educación musical ha evolucionado a lo largo del siglo XX y principios del XXI hacia posturas más flexibles y menos conductistas. Esta evolución ha ido de la mano de diversas metodologías y pedagogos, dándose en la didáctica de todas las áreas del conocimiento. Esto ha supuesto otorgar mayor importancia a la creatividad y a la composición musical dentro del proceso de musicalización escolar, cuestión que no se había contemplado hasta el momento. Hemsy de Gainza (1975, 2002, 2004) analiza las diferentes experiencias e innovaciones desarrolladas, estableciendo seis periodos en los que se pueden dividir los enfoques metodológicos: métodos precursores (1930-1940), métodos activos (1940-1950), métodos instrumentales (1950-1960), métodos creativos (1970-1980), métodos de transición (1980-1990) y métodos de los nuevos paradigmas (1990).

En la primera mitad del siglo XX, el incremento de las investigaciones en psicología evolutiva produjo una revolución metodológica en el ámbito de la educación musical. En este momento pedagogos musicales como Jaques-Dalcroze, Willems, Martenot, Mursell o Suzuki, amparándose en estos nuevos hallazgos psicopedagógicos, fundamentaron sus métodos aportando una nueva concepción de la educación musical en la que se sustentan las nuevas corrientes didácticas.

En la segunda mitad del siglo, los compositores y pedagogos Carl Orff y Zoltan Kodály, preocupándose en mayor medida por la producción y la calidad de los materiales, comienzan a interesarse por la inclusión de aspectos creativos en la educación musical. Aunque no profundizaron mucho en este aspecto fueron los pioneros en lo que posteriormente daríamos en llamar el ámbito ideativo (Pastor, 1997).

A partir de los años sesenta, los compositores preocupados por la educación musical intentan dar respuesta a los desafíos que plantean los nuevos estilos musicales, dando mayor libertad creativa al individuo superando el “didactismo” de las anteriores corrientes metodológicas. Este periodo, denominado creativo, donde “el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos” (Hemsey de Gainza, 2004, p. 6), se vincula al nombre de diferentes compositores contemporáneos: George Self, Brian Dennis y John Paynter en Inglaterra; Ian Bark y Folke Rabe en Suecia; Lili Friedemann y el argentino Mauricio Kagel en Alemania; Murray Schafer en Canadá; Coriún Aharonián en Latinoamérica, entre otros. Como Hemsey de Gainza apunta en los prefacios de Schafer (1967, 1975) en sus ediciones en español, este se convierte, sin ser su intención, en el arquetipo del pedagogo de la segunda mitad del siglo XX, que es el que “no enseña música, sino HACE música con los alumnos asumiendo así tanto las satisfacciones como los riesgos de su libertad al mismo tiempo que gratifica y se gratifica” (Schafer, 1975, p. 8).

La autora señala un último periodo que conecta con el momento actual. En este, sin perder validez todo lo aportado en los anteriores periodos, pues muchos de estos aspectos todavía hoy no han sido aceptados o interiorizados por la comunidad educativa musical, se pretende dar un paso más en la integración de la educación musical con otras realidades y corrientes que surgen en pedagogía. Se hará hincapié en la figura del educador musical, el cual ya no se limita a aplicar los métodos existentes, sino a concretarlos dentro de un modelo más abierto donde el verdadero protagonista es el alumno:

Un nuevo y más complejo período en la educación musical se inicia en los ochenta cuando el proyecto pedagógico implica el desafío de integrar, operativamente, una diversidad de propuestas que incluyen el juego y la creatividad musical, la música contemporánea, el interculturalismo y las “otras” músicas, la tecnología educativa, la musicoterapia, la dinámica grupal, lo interdisciplinario, etc. (Hemsey, 2002, p. 82).

1.5.2. La creatividad musical que se aprende

Llegados a este punto es acertado concretar de qué manera entienden o aplican los docentes el término creatividad. Autores como Craft (2003, 2011) reflexionan sobre la importancia de distinguir entre la práctica creativa y la

práctica que fomenta la creatividad: en el primer caso estamos haciendo referencia a si es la propia personalidad creativa del docente la que guía sus prácticas en el aula; en el segundo caso, se hace referencia a los docentes que permiten y favorecen el desarrollo de la creatividad en su alumnado. La música en las aulas puede ser una práctica creativa, pero no por sí misma una actividad que fomente la creatividad. De la misma manera, sí se puede afirmar que la composición en las aulas asegura una educación musical que propicia la creatividad (Molina, 2011); en cambio, otros autores como Aróstegui (2012) advierten de la importancia de favorecer y permitir un trabajo en libertad donde el alumnado se sienta el protagonista y verdadero compositor:

...tareas de corte analítico, como componer a partir de un ritmo, o escribir una pieza utilizando determinadas notas, las va a ver el alumnado como un rompecabezas que ha de ser resuelto antes que como una creación musical, pues no requiere utilizar y desarrollar el pensamiento musical, sino resolver un problema de acuerdo a determinadas reglas analíticas, independientemente de cómo suene y de la musicalidad que tenga. Un trabajo de composición en el aula no es un problema de notación musical...las actividades creativas han de estar hechas de tal manera que permitan el fluir de las ideas musicales (p. 41)

Para Hemsy de Gainza (2002, p. 66) una accesibilidad libre a los materiales de creación, en este caso los instrumentos musicales, propicia el contacto con la creación; también la valoración en positivo por parte de los educadores reforzará y consolidará su experiencia, destacando la presencia de unos *modelos válidos* de referencia, que serían los padres y los maestros, como fundamentales para el estímulo de la creatividad. Robinson (2006) pone énfasis en que estos modelos tienen que ser variados, no estereotipados, y que potencien la autonomía del individuo.

Rusinek (2004) destaca la significatividad que produce en los alumnos la experiencia de mostrar el producto creativo (acto, muestra, exposición, concierto) y la capacidad de esfuerzo que en ellos genera. La organización espacial y temporal también se perfila como una de los motivos de estímulo o inhibición de la creatividad (García Morote, 2012): el espacio tiene que ser

adaptable, propiciando la interacción de sus miembros, y el tiempo tiene que ser el suficiente para no estresar a los creativos.

Díaz (2007) advierte que no existe un consenso claro sobre qué estimula la creatividad, pero sí existe acerca de aquello que la inhibe. Para esta autora la enseñanza musical que hemos recibido “ha estado lejos de favorecer nuestras facultades que como seres humanos poseemos” (p.22). Para Glover (2004) la auténtica revolución no es que lo niños compongan, pues lo considera normal, sino que los adultos reconozcan el trabajo musical creativo de estos y puedan relacionarlo con el de los profesionales para potenciar el desarrollo y la maduración de su creatividad. Esto supone un cambio sustantivo en la valoración de las creaciones de los alumnos que se materializa en la música hecha por ellos y que enlaza con el concepto de música escolar de Bresler (2004), otorgándole el rango de género o estilo musical, lo que la equipara a la música de cine, programática o electroacústica.

Las investigaciones sobre creatividad musical más recientes (Òdena, 2005, 2007), concentran sus estudios en cuatro aspectos: personalidad de los individuos creativos; procesos característicos de la composición e improvisación; los productos creados; y el entorno donde se producen. También ponen de manifiesto que la aplicación de los objetivos pedagógicos referentes a la creatividad por parte de los profesores, depende mucho de sus circunstancias, experiencias o su formación, un hecho que determinará sus percepciones y su propia creatividad (Dogani, 2004, Òdena, 2007). Esta conclusión refuerza la tesis de Hargreaves (1998) cuando afirma que los jóvenes y adultos que no han sido estimulados musicalmente se inhiben ante la creación por no considerarse capacitados. Igualmente, el autor considera que esto es debido, en gran parte, a la mitificación que se ha hecho del genio creador como individuo de pensamiento e inspiración inalcanzable.

1.5.3. La composición en los niños y niñas

Con la finalidad de acotar el término y parafraseando a Rusinek (2012, p. 185), la composición en los niños que aquí se plantea, no alude a la creación de música por profesionales sino que se refiere a un procedimiento de aprendizaje

centrado en el alumno consistente en la creación no improvisada de música nueva u original, en un sentido amplio de la palabra. Una acción, que como apunta este investigador, estimula directamente su motivación y un aprendizaje significativo de la música.

Cuando Delalande titula su libro *La música es un juego de niños* (1995), plantea una declaración de intenciones de aquello que supone la composición en los más pequeños. Su concepción de la educación de la creatividad y composición musical se basa en la experimentación con los sonidos a través del juego espontáneo y la acción. La música en los niños, siendo un juego, se puede convertir en una composición. Resulta curioso observar como el verbo *play* en inglés o *jouer* en francés designan igualmente la acción de jugar como la interpretación musical con cualquier instrumento (Delalande, 1995). Resulta trascendente la necesidad de fortalecer la unión de estos dos verbos: el niño juega tocando y toca jugando.

Glover (2004) parte de la hipótesis de que los niños hacen música, se comunican y juegan con ella de forma natural independientemente de que los incitemos o no. Es una necesidad que ellos presentan de forma natural. Por lo tanto, comunicarse musicalmente se trata de una manifestación inherente al ser humano que implica crear, recrear o musicar en el sentido que otorga a este término Small (2003). Pastor (2011) señala que la música nace de la necesidad primitiva de comunicarse que en el ser humano prevalece sobre la de transmitir información. La música es juego y exploración (Delalande, 2005), experiencia y vivencia (Small, 1989), emoción y pasión (Díaz, 2007), energía e imaginación (Glover, 2004) y, en definitiva, “añade valor a la experiencia humana” (Pastor, 2011, p. 12). En palabras de Díaz (2002):

Porque llegar a ser creativo, musicalmente hablando, supone hacer patente las posibilidades de cada uno, desbloquearle de inhibiciones que pueden reducir sus perspectivas y algo que a nuestro modo de entender es más interesante: enseñarle a decidir por sí mismo y aprender por cuenta propia, partiendo de la creencia de que en educación, es importante ser capaces de enseñar lo fundamental, capacitando a alumnos y alumnas para que descubran el resto (p. 222).

De acuerdo con estos autores, estos sustantivos son innatos al universo infantil pues “sus actos compositivos tienen intención musical y vigencia cultural, y para muchos ocurren independientemente de la escuela o los maestros” (Glover, 2004, p. 16). Como apunta esta autora, solo podremos valorar y fomentar las composiciones de los niños si nos preocupamos por entender y respetar sus productos. De esta forma deberíamos seguir estimulando su creatividad, contribuyendo, a su vez, a que mejoren sus composiciones facilitándoles los materiales, tiempo y espacios en máxima libertad creativa. Pero establecer un clima que fomente y estimule la creatividad resulta muy difícil si tratamos de ser excesivamente directivos y controladores, así como partidarios de la repetición en busca de la perfección. Podemos conseguir el efecto contrario y no favorecer que el alumno extraiga su capacidad natural. Hemsy de Gainza (2002, p. 56) advierte como “el conductismo pedagógico es, a menudo, responsable de serios bloqueos en la evolución musical ulterior del individuo”.

Para Delalande (1995, p. 3), la música en el contexto escolar persigue dos objetivos: “despertar actitudes generales para escuchar e inventar, por una parte, y la adquisición de nociones y de técnicas por otra” argumentando que existe un determinado tipo de profesorado que da mayor prevalencia a uno o a otro, o incluso los que intentan conciliar ambos objetivos en una sola acción educativa. Él toma una posición clara por la primera de estas dos opciones: “se trata de describir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical” (Ibíd.). En este sentido una de los principales espacios para implementar este tipo de actividades, son las propias aulas de música de los centros educativos. De acuerdo con Hurtado (2004) es la propia aula de música la que se ha de convertir en una fuente de descubrimientos donde “una de las actividades sistemáticas es la realización de actividades en las que un grupo de la clase participa como intérprete mostrando al resto su interpretación” (p. 54).

Son muchos los autores (Orff, 1969; Paynter, 1999; Schafer, 1975; Willems, 1981) que desde el punto de vista musical, hablan de la composición y la improvisación incidiendo en su importancia dentro de la educación integral del

individuo. Posiblemente la composición musical sea la que menos se trabaja y la que más tiempo tarda en ofrecerse a los niños. El interés desmedido por la repetición o la copia de unos estándares en la interpretación musical, ha producido, en palabras de Hemsy de Gainza (2002, p. 56), “multitud de pequeños repetidores, a quienes se privó sistemáticamente de disfrutar a pleno de su infancia musical”.

Esto entra en contradicción con lo que algunos investigadores apuntan cuando señalan que un fomento adecuado y temprano, en las primeras etapas precompositivas, combinando “actividades que involucran el pensamiento creativo con aquellas destinadas al desarrollo de habilidades técnicas o la adquisición de conceptos” (Giráldez, 2007a, p. 103), hace desarrollar esta capacidad de una forma muy similar a la adquisición y al desarrollo del lenguaje (Glover, 2004). En esta línea Pastor (1997) nos habla de la ideación musical como el proceso natural para expresarse o comunicarse en un lenguaje musical adquirido.

Todas estas aportaciones llevan a concluir que a pesar de que la creación en los niños se produce de forma espontánea en las primeras etapas de la vida, y de la importancia de favorecer estos procesos para la educación integral de los individuos, estas acciones tienen que estar plasmadas en los currículos oficiales, en las programaciones escolares y, sobre todo, puestas en práctica en las aulas por los docentes musicales. Solo de esta manera se podrá dotar a los alumnos de un derecho fundamental como es el desarrollo de sus habilidades creativas.

1.5.4. Composición en el currículo

De la Torre y Violant (2003), reflexionan acerca del abordaje de la creatividad dentro del currículo: objetivos, contenidos, estrategias y evaluación. Afirman que no se puede dejar como una simple *inspiración de buena acogida social*, sino que es preciso insertarla dentro de la formación del individuo, dentro del proyecto educativo, para que pueda llegar a transferirla a su vida. Giráldez

(2007a) señala que la verdadera incidencia de la creatividad dependerá de que esta esté en un lugar importante en las programaciones y que sea significativa para el maestro y sus alumnos. Dada la trascendencia de incluir explícitamente las actividades que fomenten la creatividad dentro de las programaciones escolares, es importante ver cómo estas se contemplan dentro del currículo en su concreción musical. A continuación se expone un recorrido legislativo relativo al tratamiento que las leyes educativas realizan sobre la creación, centrados en la vertiente musical, para comprobar como su incursión en los currículos ha ido en aumento en las últimas décadas.

Glover (2004) afirma que la composición en educación primaria llega a las escuelas de la mano de las artes plásticas y la escritura creativa, mostrando como estudios de los años 60 reflexionaban sobre el retraso de la creación en música respecto a otras áreas del currículo inglés. Como se ha señalado, a pesar de que en los años 30 algunos métodos ya alentaban a improvisar y crear, no es hasta los 70 cuando empiezan a proliferar experiencias como las de Schafer (1975), Self (1991), Paynter (1999), etc. Estas experiencias e investigaciones se dieron sobre todo en el ámbito anglosajón. En España todavía faltaría mucho para que estas corrientes entraran plenamente en nuestras escuelas.

La Ley General de Educación de 1970, que corresponde al tránsito a la democracia del estado español, empieza a incorporar la estimulación del desarrollo de la creatividad y los métodos activos (Roig, 2002). Después vendría el impulso generado por los Programas Renovados donde en la Orden del 14 de mayo de 1982 se incorpora la Educación artística y la Educación Física aunque solo en los ciclos inicial y medio (Rivière, 1988), y como apunta Lorenzo (citado en Ocaña, 2006), “este avance fue claramente teórico y no se llevó a la práctica”.

La primera gran ley educativa de la democracia sería la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 que no afecta a la estructura del sistema y se centra más en la universalización del derecho a la educación, entre otros aspectos.

La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) supone la implantación de la asignatura de música como obligatoria y la introducción de un especialista en educación musical en los centros educativos, así como una apuesta decidida por la introducción de la creatividad en el sistema educativo. La LOGSE en su artículo 2 punto 3 (p. 10) dice: "La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios": "d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico".

El desarrollo de las capacidades creativas en la LOGSE tiene un aspecto transversal y aplicable a todos los bloques de contenidos: educación vocal y canto, educación instrumental, música y movimiento, educación auditiva, lenguaje musical, y patrimonio musical. En la concreción curricular hecha en la Comunidad Valenciana (Decreto, 1992) se hablaba de cinco ámbitos por los que debía transitar la educación musical: ideativo, senso-motor, audioperceptivo, notativo y cognoscitivo. De esta forma se remarcaba la importancia del ámbito ideativo, donde se incluía la creación y la improvisación, y del peso que requería en la musicalización de los niños. Este ámbito habla de la ideación en música como "un proceso de simbolización que consiste en organizar los sonidos como representaciones significativas" (Pastor, 1997, p. 37).

La ley educativa en el momento de la implementación de la presente investigación, Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) dice en uno sus fines: "f) 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" (LOE, 2006, p. 17165).

En el artículo 16 donde se enuncian los tres principios generales de la educación primaria, el segundo dice así:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (p. 17168).

En el artículo 17 donde se describen los objetivos de esta etapa se habla de “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (p. 17168).

En su concreción en la comunidad autonómica valenciana (Decreto, 2007) se contempla, e incluso se destaca que la creatividad ha de suponer el eje fundamental en la vertiente musical. En los objetivos de etapa solo existe uno que hable explícitamente de la música y en connivencia con otras disciplinas, cuestión que nos hace comprobar el escaso valor que la ley otorga a la educación musical. Dentro de este objetivo podemos apreciar como destaca la creatividad como capacidad a desarrollar: “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática; desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas” (p. 30113). Se puede observar cómo, a pesar de que no exista una presencia o especial trato en el currículo, sí se le está otorgando aparente importancia al fomento de la creatividad en la educación.

Cuando se habla específicamente del Área de Artística se hace una declaración de intenciones clara: “Mediante los objetivos y los contenidos del área se pretende desarrollar la creatividad individual y colectiva y hacer que se disfrute del placer estético(...)Tendrá que fomentarse el trabajo en equipo, favorecerse la creatividad, la reflexión, la comprensión y la valoración de las obras de arte y mostrarse al alumnado los mismos criterios que los artistas utilizan en los procesos creativos de sus obras” (p. 30298).

En la contribución del área a las competencias básicas otorga a la creatividad el desarrollo de muchas actitudes que contribuirán a formar individuos responsables y con capacidad de adaptarse a los desafíos de la vida:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

La posibilidad de representar una idea de forma personal, valiéndose de los recursos que los lenguajes artísticos proporcionan, promueve la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión. La creatividad exige actuar con autonomía, tomar iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. El proceso contribuye a la originalidad, a la búsqueda de formas innovadoras, y también genera flexibilidad pues, ante un mismo supuesto, pueden darse diferentes respuestas (p. 30299).

Teniendo en cuenta la creatividad en relación con las competencias básicas contempladas en el actual currículo (LOE, 2006), esta debe ser estimulada desde la escuela de una forma transversal dado que se vincula a todas las áreas. Si bien esto es cierto, es en la competencia cultural y artística donde se hace más evidente, por resultar imprescindible en el desarrollo de la creatividad (Alsina y Giráldez, 2012).

Los bloques de contenidos, en esta ley, se han reducido a dos: *Escucha e Interpretación y creación musical* (p. 30301-30306). A pesar de resultar un poco falto de concreción y una muestra un tanto deliberada de querer vaciar de contenido la asignatura, podemos observar que la creación pasa a tener un peso nominal importante. A pesar de existir más referencias a la creatividad en las áreas de lenguas que en las artísticas, la importancia que se le da a esta avala muchas de las teorías descritas sobre la importancia de la creatividad en la educación general del individuo.

Por último, resulta importante exponer en qué teoría o enfoque curricular discurre la inclusión de la composición de conciertos en la escuela. Independientemente de la ley educativa vigente, teniendo en cuenta que en España no existe consenso ni estabilidad legislativa en cuanto a educación, se puede ver cómo se comporta el currículo como extracto epistemológico. Un buen punto de partida es la definición de currículo hecha por Gimeno (1989, p. 3) donde este es "la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal".

Los enfoques curriculares en educación se agrupan en tres tipos según la nomenclatura de Carr y Kemmis (1988): el técnico, que pretende la

preservación cultural y científica, y que se da independientemente de los alumnos; el práctico, que tiene en cuenta a quien va dirigido para fijar un qué y un cómo; y el crítico, donde las circunstancias personales y sociales del individuo son las decisivas para determinar lo que este aprenderá (Aróstegui, 2011, p. 20-22). Estos enfoques, traducidos a la educación musical, consistirían en enseñar conceptos musicales en el técnico; tocar, crear, cantar antes que intelectualizar en el práctico; y dar un paso más, partiendo del bagaje de cada individuo para conseguir cambios personales y sociales encaminados a una mayor libertad personal y colectiva, en el enfoque crítico. Ninguno de estos enfoques se da en exclusiva en las escuelas (Ibídem), pero sí es cierto que dependiendo de la importancia y la ponderación de unos respecto a los otros, determinará qué tipo de maestros somos y qué educación queremos.

La inclusión de la composición en forma de conciertos en la escuela está indudablemente más centrada en los enfoques prácticos y críticos, pero no significa rechazar de plano el técnico en cuanto a la preservación cultural y la transmisión de conocimientos. Sí que se posiciona lejos del primer enfoque al acceder a la educación poniendo a los alumnos en el centro de esta. Se parte de sus vivencias, de sus emociones, de su vida en definitiva, para que se produzca la interacción con el resto y la creación de su obra. En la medida que esto supone la necesidad de posicionarnos en el sitio del otro, en sus potencialidades y sus debilidades, así como en la capacitación para crear algo nuevo o novedoso en forma de regalo estético que ofreceremos a los demás-público-, y la constatación de que es un trabajo de los alumnos sin una imposición hegemónica del maestro, sino que surge de estos en función de sus necesidades y capacidades, nos acercamos a un enfoque ciertamente crítico que posibilita el desarrollo humano, cívico y cultural.

Para concluir este recorrido por la legislación educativa en cuanto a la incidencia de la creación musical en los currículos por los que discurre esta investigación, se puede constatar cómo a pesar de haber aumentado exponencialmente la presencia y la atención a la ideación en los planes de estudio, la práctica educativa no se ha comportado de la misma manera y ha ido relegando la atención a estos procesos.

1.5.5. Aprendizaje cooperativo y creatividad

La educación en la creatividad encuentra un punto de apoyo muy importante en el aprendizaje cooperativo y, como apuntan Martín y Neuman (2009), un ambiente cooperativo “promueve la creatividad en tanto brinda confianza, libertad de acción, variación de contextos, equilibrio entre capacidades y desafíos, intercambio interactivo de conocimientos e ideas, y resultados reales” (p. 166).

El aprendizaje cooperativo parte de la base de que es más fácil y se consigue aprender más de forma cooperativa que individualmente. La cooperación para Johnson, Johnson y Holubec (1994) se trata de trabajar juntos, en grupos reducidos, intentando obtener beneficios, resultados u objetivos para uno mismo y para los demás.

Estos mismos autores y también recogido en otros como García, Traver, y Candela (2001) o Seltzer y Bentley (2000), contraponen el aprendizaje cooperativo al tradicional. El aprendizaje tradicional invoca continuamente a la competitividad, de una manera más o menos encubierta, y al trabajo individualista sin tener en cuenta a los demás. También se suele reducir el término al de trabajo en equipo, sin tener en cuenta que este no implica que los conocimientos se compartan ni exista un verdadero intercambio o interacción entre iguales. Las diferencias más sustantivas respecto al aprendizaje cooperativo estriban en que la finalidad de este no es terminar un trabajo sino el aprendizaje en el proceso a través de la interacción con el resto; se parte de la responsabilidad individual para llegar a la compartida por todos los miembros; se utilizan grupos homogéneos más que heterogéneos; se incentiva la confianza, la autoestima, la solidaridad y la actitud crítica constructiva; se produce un natural equilibrio entre capacidades y desafíos; y se potencian liderazgos compartidos en vez de los líderes únicos. Las ventajas de unos aprendizajes sobre otros radica en que los cooperativos tienen actitudes y valores, mejoran la motivación escolar, la práctica de la conducta prosocial, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía, la pérdida progresiva de egocentrismo, etc.

Los elementos que se establecen (Johnson y otros, 1994) para determinar si se está produciendo aprendizaje cooperativo son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, las prácticas interpersonales y grupales imprescindibles y la evaluación grupal. Si se relacionan estos elementos con la actividad de creación en las aulas de música se puede comprobar cómo la cooperación y la creación son dos elementos que se muestran interdependientes:

1. *Interdependencia positiva.* Tiene como objetivo vincular a los miembros de un grupo de tal modo que cualquier actividad no pueda materializarse sin la acción de cada uno de ellos. Esta finalidad es la esencia misma del trabajo de creación e interpretación musical. Sin la comunión de todos sus miembros no puede darse y por lo tanto todos trabajan para conseguir este fin.
2. *Responsabilidad individual y grupal.* Es el grupo en su conjunto quien tiene la responsabilidad de llevar a término la tarea encomendada pero nutriéndose de las responsabilidades individuales de cada uno de sus miembros. Así se muestra en las actividades grupales de creación donde cada miembro es necesario para el buen hacer del grupo.
3. *Interacción estimuladora.* El trabajo cara a cara produce en los miembros del grupo unas relaciones de colaboración, ayuda y aliento mutuo en pro de un objetivo. Esta interacción se da normalmente entre músicos y puede observarse una correspondencia en el proyecto, pues en este se está creando y tocando cooperativamente, por lo que es imprescindible establecer este tipo de relaciones.
4. *Prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.* Los miembros del grupo tienen que poseer, y por ello han de practicar, actitudes y habilidades personales y grupales que les ayuden en la resolución de conflictos, en la comunicación entre compañeros, en el clima de confianza o en el cambio de roles. Este es un trabajo específico que se tiene que realizar de forma paralela, sea cual sea la disciplina, pero resulta muy pertinente hacerlo a partir de la creación musical que se está abordando. Kaplan y Stauffer (En Vidal, Durán y Vilar, 2010),

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

señalan que los tres primeros elementos para determinar si se está produciendo aprendizaje cooperativo, ya explicados, se dan de forma natural en la práctica musical pero que los otros dos requieren una implicación añadida.

5. *Evaluación grupal*. El grupo ha de determinar qué les hace avanzar y qué retroceder para tomar sus propias decisiones. Este aspecto también resulta más evidente dentro de la actividad musical de creación, pues los *feedbacks* se producen en el momento. A pesar de ello, un tratamiento específico de la evaluación que les haga tomar conciencia de sus responsabilidades individuales y grupales es necesario para producir aprendizajes más significativos (Rusinek, 2004).

De esta manera se pueden verificar, de acuerdo con múltiples investigaciones dentro de la educación musical (Martín y Neuman, 2009; Molina, 2011; Òdena, 2005; Rusinek, 2006; Vidal, Durán y Vilar, 2010), los beneficios que se asocian al relacionar la creación musical con el aprendizaje cooperativo. Como Rusinek (2006) afirma:

...la creación grupal permite a los alumnos un aprendizaje por descubrimiento, de tipo inductivo, basado en problemas estéticos de solución abierta para cuya resolución necesitan activar un tipo de inteligencia divergente –que permite proporcionar respuestas múltiples– contrapuesta a la inteligencia convergente –de respuesta única– puesta en juego en la escuela casi con exclusividad (p. 5).

Podríamos concluir señalando como para propiciar el desarrollo de la creatividad musical, forman un tándem perfecto creando una interdependencia muy positiva el trabajo cooperativo, el trabajo de las emociones y el trabajo creativo.

1.5.6. Consideraciones prácticas de la composición en las aulas

Las dificultades que puede encontrarse la composición en las aulas a menudo vienen impuestas por cuestiones prácticas, que merecen ser mencionadas para ser tenidas en cuenta. Glover (2004, p. 148-143) señala como aspectos importantes a tener en cuenta en la composición en las aulas, *el tiempo, el*

silencio, los materiales, la soledad, la cooperación, el trabajo en grupo, la comunidad del aula, cuadernos de notas, las revisiones y el público:

- El tiempo. La importancia radica en establecer unos periodos de tiempo flexibles que puedan ser adaptados a las necesidades o preferencias de los alumnos, a pesar de la dificultad que encierra integrar estos propósitos con los encorsetados tiempos de nuestra escuela.
- El silencio. El trabajo en un ambiente donde se respete el silencio que posibilite la escucha, es fundamental para producir adultos que respeten la voz y el silencio de los otros, a la vez que producirá creaciones menos ruidosas.
- Los materiales. La calidad, variedad y disponibilidad de los instrumentos resulta crucial para inspirar las nuevas creaciones, así como para educar auditivamente a los alumnos. El origen y tipos de instrumentos que se oferten condicionaran las producciones.
- La soledad. Resulta imprescindible otorgar momentos de soledad creativa como primer paso para conseguir una conciencia creativa propia.
- La cooperación. Los encuentros creativos entre dos permiten un intercambio y una comunicación creativa muy interesante que tiene como base la forma de transmitir los conocimientos musicales que se ha venido desarrollando en muchos contextos culturales.
- El trabajo en grupo. La composición cooperativa otorga a sus participantes unas magníficas experiencias en timbres, texturas, formas, adecuación rítmica, melódica y armónica, de experimentación de los diferentes roles musicales, y todo con la motivación añadida que ofrece el trabajo entre iguales.
- La comunidad del aula. Establecer la clase como una comunidad de compositores donde tienen que tener cabida todas las individualidades, así como la experimentación de los diferentes roles de ejecutante, oyente, crítico, etc.
- Cuadernos de notas. Constituyen un lugar de reflexión, de seguimiento, evaluación y autoevaluación. Un espacio donde plasmar todos los

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

bocetos o ideas, y también las composiciones finales que ofrezcan una continuidad y un estatus a la labor creativa.

- Las revisiones. Ayudan de una manera más detenida y constructiva a reflexionar sobre las progresiones que se han hecho a largo plazo. Se pueden hacer tanto profesor-alumnos como alumno-clase.
- El público. El encuentro con el público que escucha las producciones creadas abre una nueva dimensión en el acto de componer. Es importante ofrecer la oportunidad de interpretar ante diferentes públicos, así como transferir la frontera del colegio donde los hechos que acontecen se impregnan de mucha más credibilidad.

Otras ideas o consideraciones prácticas sobre composición en el aula a las que se debe prestar atención son las que recomienda Odam (2000) que aparecen en otros autores pero que sirven aquí de síntesis:

- Programación. La composición tiene que programarse porque si no acaba siendo una actividad vacía de contenido, esporádica o inexistente
- Intercambio con otros docentes. La soledad del docente musical no es buena para él ni para el colectivo.
- Iniciar la composición hacia los 7 años y al final de los nueve incidir más.
- Clases prácticas, donde cada sesión sea una experiencia para los alumnos y para el profesor.
- El maestro no debe temer dar sus opiniones y tener ideas compositivas. Los alumnos aprenderán con el maestro y a pesar de él.
- Los espacios. Es importante poder ofrecer unos espacios dignos para la práctica compositiva donde los alumnos puedan escucharse sin molestar.
- Introducir el uso de las TICs en la composición abre muchos nuevos caminos y son un gran agente motivador.
- El concierto. Incidimos en que todos han de tener la oportunidad de compartir sus trabajos en conciertos o actos públicos donde exponer sus composiciones.
- La grabación de los trabajos es fundamental para la revisión, reflexión y mejora continua.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

- Involucrar a las familias redimensiona el alcance de los objetivos pedagógicos propuestos.
- La introducción de la grafía y las partituras en las composiciones les otorgará una conexión fundamental con las obras compuestas por otros.
- No subestimar a los alumnos porque no han recibido lecciones instrumentales.
- La actitud del maestro es fundamental y condiciona todo el proceso.

Todas estas consideraciones prácticas constatan la importancia de programar, planificar y evaluar las actividades de composición en las aulas para que estas puedan producirse con suficientes garantías de éxito y no se conviertan en actividades esporádicas interesantes o en experimentos que difícilmente se repetirán.

CAPÍTULO II
LA INNOVACIÓN
EDUCATIVA

2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

El colapso del sistema es nuestra única esperanza para construir algo mejor. No debemos preocuparnos porque se hunda o no el barco, debemos preocuparnos por encontrar el barco salvavidas (Naranjo, 2013).

2.1. Introducción

Las innovaciones educativas constituyen la manera inequívoca en que las mejoras se hacen patentes en nuestros centros y en el sistema educativo. Una definición bastante consensuada de innovación se refiere a esta como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas”, permitiendo “otra forma de organizar el currículum, el centro y la dinámica de aula” (Carbonell, 2001, p. 17). Campos (2011, p. 112) reiterando la intencionalidad o planificación de la innovación, señala como esta conlleva “una alteración de las prácticas vigentes para su mejora, un componente de posible aplicación de lo que se propone, y la percepción de un grado de novedad por los potenciales usuarios”. A modo de síntesis podemos afirmar que para que una innovación sea posible debe existir una intencionalidad, un cambio docente en las acciones, así como en los pensamientos, una viabilidad en los planteamientos, y finalmente una mejora respecto a las posiciones iniciales.

Existen dos controversias dentro de la innovación educativa, dependiendo de donde se originen sus planteamientos y enfrentando a los creadores de esta con los que la tienen que implementar. Este debate siempre cuenta como protagonista secundario y en inferioridad de condiciones al profesorado: estado vs escuela y teóricos vs prácticos.

En este capítulo se tratarán estas cuestiones y otras relacionadas con los factores que incentivan o impiden la innovación, prestando especial atención a

la innovación en el currículo y a la descripción de su concreción en el tema que incumbe a la tesis.

2.2. Estado vs escuela

Los cambios en educación, a menudo vienen impuestos en forma de cambios legislativos, donde se cambia la estructura de nuestro sistema o se instruye sobre un cambio en el paradigma metodológico. Cuando el cambio se produce para mejorar el sistema educativo a nivel general, en un intento de modificar las estructuras organizativas desde las administraciones, se viene a denominar *reforma* (Gairín y Santos, 2009, p. 22). De estas sabemos mucho en el estado español, siempre a merced del cambio o maquillaje de la anterior ley educativa una vez cambiado el color político gobernante, constituyendo una asignatura pendiente como sociedad autónoma y con voluntad de desarrollarse.

...consecuencia de la incapacidad que desde la mitad de los años ochenta han tenido los distintos gobiernos para organizar un debate con ideas propias más allá de las políticas educativas neoliberales que eran dictadas desde instancias supranacionales sin ni siquiera un control formalmente democrático y aceptadas ciegamente con la colaboración o con el estruendoso silencio (Cascante, 2010, p. 2).

Se ha de tener en cuenta que la ley vigente cuando se realiza esta investigación es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) pero en el transcurso de la redacción de este informe se vuelve a hacer otra reforma educativa, siendo la ley actual por la que se rige el sistema educativo español la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). El principal partido en la oposición ya ha anunciado que cambiará la ley cuando llegue a gobernar.

Gairín y Santos (2009), señalan diversos factores que han propiciado estos continuos fracasos en las sucesivas reformas educativas españolas: “carácter macro de las reformas, su intento de homogenizar a partir de modelos preestablecidos, el obedecer a necesidades no claramente existentes o la falta de tiempo para su desarrollo” (p. 22).

Estas constantes modificaciones legislativas han provocado un hartazgo entre el profesorado, que lo lleva a adaptarse a los cambios de una forma superficial. En la mayoría de casos los docentes son impermeables a todos los cambios que son impuestos desde arriba, continuando su labor exactamente igual y como mucho modificando nomenclaturas o papeles administrativos. Carbonell (2001, p. 22) señala como las diferentes reformas hacen propuestas que pueden acercarse o alejarse de las realidades escolares, dependiendo de su naturaleza: unas proponiendo cuestiones que ya se han implementado en los centros, otras con cambios que difícilmente calarán si se intentan imponer desde arriba y, finalmente otras que sí son interesantes y producen cambios en las escuelas.

Ante esta separación que se produce entre las administraciones y las necesidades reales de los centros educativos, los profesionales intentan dar respuestas a problemas concretos dirigidos a mejorar la calidad educativa en su vertiente más didáctica o también en la organizativa. En la medida en que estas innovaciones son recogidas por las administraciones y, de alguna manera, institucionalizadas para que superen el ámbito individual o de pequeño grupo y puedan aplicarse en otros contextos (Gairín y Santos, 2009), se podrá observar un acercamiento entre escuela y estado. El sistema educativo se encuentra frente a una necesidad de entendimiento, pues una parte no puede funcionar sin la otra, para lo que se precisa una delimitación de las funciones de cada cual. El papel de las diferentes administraciones públicas acerca de la innovación en educación tiene que fundamentarse en poner los recursos, las infraestructuras y los incentivos necesarios para que estas se produzcan posibilitando una real autonomía de los centros y del profesorado basada en una confianza mutua entre profesorado y administración (Carbonell, 2001).

2.3. Prácticos vs teóricos

La brecha entre teóricos y prácticos de la educación también se ha puesto siempre como ejemplo de una falta de entendimiento que no favorece procesos de mejora en las escuelas (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Históricamente los docentes han tenido que implementar aquello que les instruían desde

instancias superiores en forma de mejoras para su propia práctica docente, sin contar con la opinión acerca de sus experiencias, reflexiones, errores y buenas prácticas. Sin embargo, muchos autores (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990; Latorre, 2003; Mcniff, 2010; Stenhouse, 1987;) han llegado a la conclusión de que los cambios realmente eficaces en educación tienen que salir de los artífices de esta, pues son ellos los que los llevan a cabo y los materializan. Según Stenhouse (1987) la investigación externa acerca de los docentes no es la más adecuada para las complejidades de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Latorre, 2003), pues solo aquellos que posean una experiencia más educativa que investigativa, conseguirán reflexionar en profundidad sobre su propia práctica. Elliott, en una entrevista lo expresa en los siguientes términos:

Con frecuencia son las personas que promueven o divulgan innovaciones las que controlan la información y reciben muchas satisfacciones y compensaciones por esta actividad; pero la gente que tiene que llevar a cabo las innovaciones, las que tienen que hacer la mayor parte del trabajo duro, los que sufren el estrés son los profesores (...). Y ellos obtienen pocas compensaciones y muy poco reconocimiento. Y mientras esta sea la situación, habrá promoción personal de algunos, pero no cambio en las clases (Sancho y Hernández, 1989, p. 76).

Estos autores preocupados por devolver a los docentes su capacidad investigativa, abogan por una verdadera transformación educativa, necesaria a la luz de los resultados tanto educativos como sociales, que pasa por una implicación del profesorado desde la bases, creyendo en el potencial transformador de un colectivo con poder, peso y formación para cambiar, modificar y mejorar realidades a partir de la investigación, innovación y mejora de su práctica educativa. Afirman que nadie como los docentes dispone de toda la información, los datos, perspectivas, motivaciones y oportunidades de investigar sobre ellos mismos y sus acciones, actitudes, cargas, motivaciones, implicaciones, sentimientos o influencias.

Demasiadas veces, la voz de los maestros y las maestras ha sido silenciada. Se ha dado por supuesto que para esgrimir una cierta autoridad y poder hablar sobre la enseñanza, y sobre la profesión que ellos desempeñan, había que impersonalizar la identidad profesional práctica, salir del aula y asumir otros papeles (inspección,

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

asesoramiento, Universidad, Administración, etc., es decir hablar de la escuela desde fuera de ella) (Imbernón, 2005, p. 8).

En la ley nacional que afecta a esta investigación (LOE, 2006), en el último punto donde se refiere a las funciones del profesorado dice: "I) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente" (LOE, 2006, art.91, 1). Esto significa que entre las funciones del profesorado se contempla la obligación de la innovación a partir de la reflexión sobre sus prácticas mediante la investigación en las aulas. Si esto es una realidad, también lo es que no se ponen las medidas, recursos e incentivos para que ocurra, dejándose en manos de la vocación docente y de su buena voluntad. Además, esto se hace bajo el falso discurso de la existencia de una autonomía en las escuelas y de una diversidad en las innovaciones, cuando realmente están "sometidas a una autonomía restringida cuando no a una severa uniformización" (Carbonell, 2001, p. 26). Tal vez, no interese un profesorado formado, reflexivo, que investiga e indaga sobre sus prácticas y en general por un sistema educativo que a menudo responde a unos intereses políticos determinados (Apple, 1996).

Stenhouse (1987), en la misma línea, pero en un esfuerzo por lograr un equilibrio, pone el énfasis en la necesidad de entendimiento entre prácticos y teóricos desde una posición donde no exista preponderancia de unos sobre los otros, "como par yuxtapuesto" (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 13). Él piensa que no podrán aceptarse las premisas de los investigadores, y por tanto, afectar a sus prácticas, si se imponen a los docentes desde la autoridad, y no desde "el atractivo que tengan para la experiencia y el criterio de los profesionales" (Stenhouse, 1987, p. 22).

2.4. Innovación e Investigación-acción

Existe una conexión clara entre innovación educativa desde las aulas, hecha por los docentes, con la investigación-acción. Esta se vislumbra como una metodología ideal para implementar innovaciones educativas, ya que como la innovación, la investigación hecha por profesores es una práctica "sistemática e intencional realizada por los docentes en su propia escuela y sobre su propio

trabajo” (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 54). Parfraseando a Latorre (2003, p. 23) se puede afirmar que la investigación-acción se presenta como un conjunto de estrategias que requieren de la acción, a la que sometemos a observación, reflexión y cambio, para construir conocimiento educativo, así como nuevas y mejores prácticas educativas, que nos lleven a un cambio social generado desde los propios profesionales a los que se les confiere voz y capacidad de decisión. Por tanto la investigación-acción no la podemos entender técnicamente solo como un método, sino como una práctica sistemática para construir conocimientos y maneras de entender la realidad donde podemos aplicar diferentes métodos.

Las características de la investigación-acción se pueden desgranar a partir de la visión que diferentes investigadores han dado sobre esta (Blández, 1999; Boggino y Rosekrans, 2009; Cain, 2012a, 2013; Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; McNiff, 2002, 2010) y que aquí se sintetizan:

- Participativa. Son los propios agentes, inmersos en un contexto determinado, los protagonistas de la investigación que debe efectuar una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Serán los encargados de conectar la práctica con la teoría, lo que se piensa con lo que se hace.
- Colaborativa. A pesar de que puede y debe darse desde una reflexión individual, los verdaderos cambios se hacen desde y para la colectividad. Compartir, discutir, reflexionar y tomar decisiones para mejorar la práctica en grupo es intrínseco a este tipo de metodología.
- Sistemática. Implica observar, registrar, recopilar, analizar nuestras propias acciones, juicios, reacciones e impresiones de la realidad que vivimos con diferentes criterios de validación para poder dar resultados fiables y científicos.
- Ontológica. Estudia lo que hay y las relaciones que se establecen entre las entidades que existen.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

- Crítica. Parte de la premisa de no aceptar la realidad como nos viene dada, sino intentar transformarla para mejorarla. En este proceso se cambia el ambiente y nos cambiamos a nosotros mismos.
- Científica. Puede recurrir a métodos cuantitativos o cualitativos pero su principal objetivo es producir conocimiento práctico y útil. Algunos, como investigación social que es, solo asumen que se basa en las interpretaciones de los protagonistas y, por lo tanto, a través de estrategias cualitativas.
- Formativa. Al partir de las propias acciones con el propósito de mejorarlas, supone un desarrollo profesional.
- Creativa. Es un proceso flexible que no implica un único camino para recorrer sino múltiples posibilidades dependiendo de las variables que el contexto y los agentes decidan.
- Cíclica. Se establecen recurrentes ciclos de investigación: identificar un área de práctica para investigar, imaginar la solución, implementar la solución, evaluarla, cambiar la práctica a raíz de la evaluación, escribir y divulgar los informes.

2.5. Factores que promueven o inhiben la innovación

Existe una serie de factores que promueven la innovación y que se han de tener en cuenta para conseguir que esta sea un motor de mejora continua que propicie una educación de mayor calidad y justicia para todos. A partir de los que señala Carbonell (2002, p. 30-32) se muestran aquí cuales son estos factores:

- Equipos sólidos y comunidad educativa receptiva, pues sin profesorado comprometido en la mejora continua, abierto y receptivo hacia las novedades que puedan repercutir en una transformación colectiva es muy difícil conseguir que ninguna innovación prospere.
- Redes de intercambio y cooperación, asesores, y colaboradores críticos y otros apoyos externos. Los centros requieren de un estímulo o, al

menos, del apoyo externo que favorezca la innovación haciéndola surgir o alentándola. La cooperación o creación de redes con otros centros o instituciones también propicia estructuras más consistentes y duraderas.

- El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial, ofrece la posibilidad de apoyo entre instituciones y organizaciones locales creando un entramado que ofrezca soluciones específicas para problemas o mejoras dentro de un determinado contexto.
- El clima ecológico y los rituales simbólicos. Para poder favorecer la innovación es necesario establecer un ambiente de trabajo serio pero distendido al mismo tiempo, donde los docentes se encuentren valorados personal y profesionalmente. Esto condiciona mucho la vida escolar, así como la innovación, y es un aspecto que puede potenciarse o inhibirse por los equipos directivos y otras instancias superiores.
- Institucionalización de la innovación. La finalidad es conseguir instaurar una cultura de la innovación en los centros escolares que trascienda las acciones anecdóticas pero que no socave la creatividad y la ilusión docente con una excesiva burocratización y pérdida del auténtico compromiso con la mejora de la calidad educativa.
- La escuela, si no avanza, retrocede. Esta premisa obedece a la concepción de la institución escolar como una maquinaria pesada y con dificultades de adaptación pero al mismo tiempo, con la necesidad continúa de cambio, porque si no, pierde la necesaria conexión con la sociedad y con las exigencias que de ella se demandan.
- Vivencia, reflexión y evaluación. O cómo medir el éxito. Los procesos de innovación necesariamente han de pasar por estos tres estadios para que pueda medirse la idoneidad, la envergadura y la posible transferencia a otros contextos del cambio efectuado. Para ello es necesario articular mecanismos para posibilitar la reflexión y evaluación después de la implementación de las innovaciones que, como se ha señalado, conectan de manera inequívoca con la investigación docente o la investigación-acción.

También existen factores que inhiben la innovación dificultando su alumbramiento o, directamente, no permitiendo su desarrollo adecuado y favoreciendo su anulación. Para comentar estos factores se toma el concepto de *cierre* como obstáculo para el aprendizaje de las escuelas que hace Santos (2000, p. 80). Para este autor existen tres tipos de cierres que van a dificultar la innovación o el *aprendizaje de la escuela*: cierre personal, institucional y estratégico.

El *cierre personal* alude a diversos condicionantes que se dan en el propio profesional de forma individual que producen en este una actitud contraria al cambio, reflexión y evaluación sobre sus prácticas. Estos condicionantes son de muy diversa índole y pueden tener su origen en el propio docente o situarse fuera de él: los pensamientos de la concepción del docente como un simple asalariado que ejecuta la voluntad de una instancia superior; el pesimismo, la rutina o la comodidad; el miedo a salir de su *área de confort* y de ser expuestos ante las críticas o a la manifestación de sus inseguridades; la falta de tiempo por el exceso de carga horaria, así como de burocratización docente; las exigencias de resultados inmediatos medidos de forma cuantitativa; la ausencia de apoyo entre los compañeros; la falta de valoración externa del docente en toda su dimensión y al que no se tiene en cuenta ni para investigar ni para *reformular*; o la potenciación de la formación pasiva, como la asistencia a cursos o seminarios, más que la implicación activa del profesorado en su mejora diaria, como la investigación. El cierre personal puede modificarse si se dan las condiciones para ello pero, en ocasiones, esta resistencia al cambio de algunos profesionales puede perpetuarse casi sin solución, o producirse muy gradualmente, sin conciencia propia y por la inercia que se da en los equipos profesionales (Casanova, 2009, p. 236). Un fuerte condicionante para esta modificación son las creencias de los docentes, entendidas como “la actitud de quien reconoce algo por verdadero” (Quintana, 2001, p. 18), y que determinarán sus acciones. Las creencias de los profesores determinan cómo estos aprenden a enseñar, cómo incorporan nuevos aprendizajes y cómo los trasladan a las aulas. (Pajares, 1992 citado en Latorre y Blanco, 2007).

El *cierre institucional* es “la actitud que dificulta la apertura y, sobre todo, la negativa a escuchar las opiniones contrarias a la propia” (Santos, 2000, p. 85). Este cierre afecta a todos los estamentos educativos: los docentes ante el inmovilismo y actitud corporativista que ve en las voces que alientan la innovación como cuestionadoras de su profesionalidad; la dirección de los centros suele tener el único propósito de ofrecer una buena imagen de cara al exterior, mediante una autoalabanza continua, sin realizar las reflexiones críticas para reconducir muchas actitudes, proyectos y estadios; la escuela en sí, como institución, crea mecanismos de autodefensa que impiden en muchos casos, una verdadera intervención de otros agentes como las propias familias o otras organizaciones; los mecanismos que la administración articula para la reflexión nacen, normalmente, como una losa burocrática más y no como una posibilidad de evaluación y mejora.

El *cierre estratégico* pone su énfasis en la centralización del sistema educativo, impidiendo un verdadero desarrollo curricular en cada contexto. Esto se produce, a pesar de la inclusión en las leyes educativas del concepto de autonomía de los centros y del profesorado. Normalmente esta autonomía queda en anuncios retóricos y no llega a traducirse en una realidad (Gather, 2004), tanto por la acomodación de los docentes, como por las trabas administrativas del estado.

Esta tradición hacía que, al tiempo que se demandaban proyectos educativos con una “identidad y personalidad propia”, se les prescribía qué debían contener todos de modo uniformado. Una contradicción explosiva, si no es porque quedaba en retórica vacía, a la que se ha acostumbrado en exceso a los centros (Bolívar, 2010, p. 13).

La autonomía ofrece la oportunidad a los centros de evaluar su caso en concreto para ofrecer soluciones específicas y que a su vez, serán evaluadas por ellos mismos en una espiral continua de mejora. Esto propiciará una mayor adaptabilidad ante nuevas circunstancias y una mayor responsabilidad en el profesorado. La autonomía requiere, además de recursos humanos y materiales, de una concepción del profesional reflexivo y colaborativo, y de un continuo diseño de la escuela como institución (Ibíd., p. 14).

Vistos todos los ámbitos desde donde se puede iniciar una innovación educativa, se constata que es el centro escolar donde estos cambios que conducen a la mejora educativa se han de producir, constituyéndose “como organizaciones educativas y como lugares de formación-innovación e investigación no solo para estudiantes, sino para los propios docentes” (Campos, 2011). La escuela, en su amplio significado, es el mejor lugar para propiciar las innovaciones desde y para la práctica, pues es aquí donde se unen todas las realidades: contextuales, administrativas, familiares, etc. De esta manera conseguiremos que los cambios repercutan en todos los sectores de la sociedad, que a su vez están reflejados en la escuela.

2.6. La innovación del currículo

Las innovaciones en educación vienen determinadas por las “mejoras en el currículum que se esté aplicando” en todos los niveles de implementación: diseño curricular, programaciones y unidades didácticas (Casanova, 2006, p. 233). Para centrarse en el currículo es necesario establecer una aproximación a su concepto, complejo y no exento de diferentes acepciones, pero que se sitúa en el corazón mismo de la educación.

Gimeno (2010) se refiere a un currículo que alberga en él todos los aspectos culturales, sociales, políticos, psicológicos y pedagógicos que ha de considerar la escuela y que permite establecer un diálogo en pretérito, en presente y, sobre todo, en futuro, acerca de cómo se pretende abordar la complicada realidad escolar. A pesar de la imposibilidad de acotar sus múltiples acepciones, él mismo propone una definición: “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (p. 12). El contenido cultural incluye, entre otros, los aspectos académicos que se quieren transmitir, una determinada concepción del ser humano y de sus relaciones interpersonales, una transmisión de los valores que se creen importantes y, sobre todo, aquello que ni tan siquiera somos conscientes de querer transmitir pero que sí tiene repercusión en nuestra tarea educativa. Esto se materializa en cómo se organiza el sistema escolar, cómo se accede a él, o simplemente

en cómo nos comportamos, vestimos e interactuamos los docentes. Toda esta complejidad, se podría reducir en palabras de Antúnez (2001), en “aquello que los alumnos aprenden realmente en la escuela (p. 49).

Pero para algunos autores como Coll (2013), el currículo trasciende el ámbito escolar y se sitúa en una órbita mucho más general, a la luz de las nuevas formas de relacionarse con la información y con los saberes que se están dando en el siglo XXI, auspiciado por las tecnologías de la información y del conocimiento, y que están planteando una nueva ecología del aprendizaje:

Tenemos necesidades básicas de aprendizaje y continuamos aprendiendo durante toda la vida, mucho más allá de los períodos de escolarización y de formación inicial. Del mismo modo, cada vez es más evidente que algunos aprendizajes importantes para sacar adelante nuestros proyectos de vida personales y profesionales, valorados socialmente, los desarrollamos en contextos ajenos a las instituciones de educación formal reglada (p. 32).

Independientemente del ámbito de actuación que le presupongamos al currículo, lo cierto es que de este van a depender las prácticas pedagógicas que en la escuela se van a implementar y por tanto, la concepción o los cambios que se efectúen en él van a determinar en gran medida la trascendencia que la escuela tenga en la educación de los niños.

Las leyes educativas siempre son más limitadas o simplistas en la definición o concepción de los elementos que afectan a la educación y no contemplan la complejidad de los contenidos culturales, restringiendo el currículo al “conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOE, 2006, art. 6.1). Como se observa, el currículo también contempla estos aspectos más concretos y, a partir de su concreción en los diferentes estamentos educativos, se va desgranando aquello que los alumnos han de vivir dentro de la escuela.

Esta realidad se materializa en los diferentes niveles de concreción del currículo que merecen ser recordados: El Diseño Curricular Base (DCB) es el primer nivel de concreción que “formula en términos muy generales un conjunto

de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas” (Campos, 2011, p. 83). El segundo nivel de concreción es el Proyecto curricular de centro, que es un documento elaborado por los equipos docentes de cada centro donde se garantiza una adecuada progresión y coherencia de la selección de los objetivos y contenidos del DCB. Por último se sitúan las Programaciones de aula, como tercer nivel de concreción, elaboradas por el propio profesorado que implementará la docencia, por lo que es la adaptación práctica de los anteriores niveles (Ibíd., pp. 83-84).

Visto esto, conviene recordar que la renovación curricular, entendida como una nueva planificación estructurada de estos objetivos, contenidos, competencias y evaluación, no puede por sí solo provocar cambios sustanciales en la realidad escolar (Gimeno, 1988). Tiene que tener en cuenta muchas más variables que se contemplan en una concepción más amplia de currículo donde no se deje de lado los valores, las concepciones de los maestros, los padres, de la sociedad, así como otros muchos factores que intervienen en el hecho educativo.

2.6.1. Objetivos, contenidos, competencias y evaluación.

Aunque la definición de currículo que se quiere transmitir va más encaminada al conjunto de experiencias que un alumno vive (Casanova, 2006), no se puede obviar el aspecto más planificado que lleva implícito. Es por esto que brevemente se mostrarán, sin ninguna intención de exhaustividad, los elementos del diseño curricular más sistemático y que las leyes educativas y sus concreciones tienen en cuenta:

- **Objetivos.**

Se pueden definir como aquello que se quiere conseguir después de realizar unas determinadas acciones y responde a la pregunta de “para qué hay que enseñar” (Antúnez, 2001, p.50). En educación es importante establecerse unas metas o unos fines hacia los que caminar, pero es esta obsesión por la finalidad la que puede dejar por el camino otros muchos aspectos como el proceso, su calidad, el gusto o el sentido estético en la implementación de las

acciones. A pesar de la fuerte implantación de los objetivos como base para avanzar en cualquier empresa, no están exentos de una crítica muy razonada. Stenhouse (1987) señala como imposible expresar en conocimiento en términos de rendimientos, que no son más que formas de acotar los saberes y que no responden a la forma de aprender del ser humano, en un intento de simplificar un hecho complejo como es el educativo. También se muestra taxativo en la relación de los objetivos con la labor del profesor:

Me parece que el modelo de objetivo se basa realmente en su consideración del profesor de la escuela como un tipo de peón intelectual. Un *currículum* basado en objetivos es como un terreno simplificado de modo que las personas sepan exactamente en dónde han de excavar sus zanjas sin tener que conocer por qué (p. 123).

Una posible solución como apunta Casanova (2006), sería establecer un principio de flexibilidad en nuestro sistema educativo, que permita no dejar a tanta gente excluida, y que fuese adaptable a las personas, los contextos y las circunstancias. O como apunta Swanwick, (1991, p. 142) se podría considerar los objetivos como declaraciones públicas de lo que se persigue, y "por ser públicas se pueden debatir y modificar, quizá consensuando con los alumnos".

- Contenidos.

Este elemento curricular por excelencia ha sido excesivamente ensalzado por unos, y duramente criticado y diluido, hasta casi la desaparición, por otros. No cabe duda que sin contenidos no tenemos conocimiento y su existencia tiene una importancia vital para la educación (Gimeno, 2008). Por aquello que sí que hay que preocuparse es por discernir qué contenidos son necesarios en cada momento madurativo del niño, para una determinada etapa o formación y, en general, para la educación del ser humano. Gimeno (Ibíd., p. 9) propone unos principios para hacer los contenidos más educativos: selección esencial y amplia desde las diferentes áreas del conocimiento; no considerar estas áreas como compartimentos estancos, promoviendo las interconexiones; establecer una serie de contenidos transversales que estén presentes en todas las áreas; que capaciten para el conocimiento y el análisis; y la inclusión de contenidos de

justicia social que fomenten un pensamiento más solidario, propiciando la transferencia de estos en todos los contextos..

- Competencias

La irrupción de las competencias en el sistema educativo español con la promulgación de la LOE (2006), responde a la necesidad de adaptar nuestro sistema al espacio europeo de educación, con el propósito de mejorar la calidad democrática de la educación de forma cualitativa y cuantitativa haciendo que sus aprendizajes trasciendan lo puramente memorístico y puedan extrapolarse a todos los contextos y etapas de las personas (Guarro, 2008). Las competencias se pueden definir como “un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida con un nivel de calidad satisfactorio” (Casanova, 2006, p. 125). Por tanto, las competencias tendrían que trascender las áreas curriculares, pues han de proporcionar al individuo la capacidad de poder afrontar multitud de acciones en diferentes ámbitos y contextos. Esta concepción se ha de intentar conjugar con las áreas del conocimiento que el diseño curricular prescribe de forma muy diferenciada, y que responden a un tipo de educación tradicional que se instauró ya en el siglo XIX (Guarro, 2008). Así las competencias se sitúan en una instancia superior recorriendo los objetivos, contenidos, áreas, cursos y etapas educativas.

Por otro lado la conexión de las competencias con la vida adulta y con el trabajo es para algunos autores, como Gimeno (2010), un signo de querer vincular la educación a una actividad productiva y no a la posibilidad de mejorar a las personas, capacitándolas para afrontar una vida más libre, plena y mejorando la relaciones entre las ellas. Perrenoud (2012, p. 49) advierte sobre la inclusión de las competencias en los currículos oficiales, motivadas por un desfase entre la vida para la que la escuela quiere preparar y la real, sin antes haber hecho un profundo análisis sobre este desfase. Por este motivo, el mismo autor duda de la idoneidad de la inclusión de las competencias en edades tempranas (p. 218). De la capacidad del profesor para aprovechar el

potencial de formación transversal y a largo plazo de las competencias, de su uso creativo y crítico, y en la visión del alumno como ser emocional y en desarrollo, dependerá, una vez más, su éxito.

- Evaluación

La evaluación se perfila como el elemento central a partir del cual innovar el currículo, pues a partir de esta, se posibilita la reflexión que conducirá al cambio y mejora. La evaluación, como tema relevante dentro de la educación, es un concepto complejo y no exento de polémicas en cuanto a su concepción. Salinas (2002), en comunión con la concepción más rica de currículo, y en un intento de dar una definición de evaluación lo más amplia posible, propone la siguiente:

...conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros) con la finalidad tanto de mejorarlos como de juzgarlos desde un marco institucional que regula, distribuye y valora el conocimiento que dichos juicios toman como referencia (p. 21-22).

Desde otro punto de vista, pero en la misma línea, Imbernón (Citado en Antúnez 2001, p. 130) propone un concepto de evaluación que se aproxima más al de una investigación científica, entendiéndola “como instrumento de investigación del profesorado que, a través de la identificación, recogida y tratamiento de datos nos permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de comprobarlas o introducir modificaciones en ellas”. Pone el énfasis en la importancia de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y le resta valor al resultado final, porque igual que la metodología cualitativa, lo importante no es medir, ni clasificar, sino mostrar, entender, reflexionar, para ver qué se puede mejorar. De esta manera se establecerán diversos momentos durante el proceso para la evaluación: inicial, formativa o continua y sumativa o final.

Este autor también resalta que la evaluación no se circunscribe exclusivamente al alumno, sino que se evalúa todo el proceso y a los que intervienen en él: profesor, padres, escuela, currículo y sus concreciones curriculares y, en cierta medida, a todo el sistema educativo.

En educación se distinguen tres grandes tipos de evaluación dependiendo de la persona a la que se pretende evaluar: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En la medida que se hace un uso de las tres, desde una planificación flexible y individualizada (Salinas, 2002), se está consiguiendo hacer de la evaluación un instrumento más para educar. Para definir cada una de ellas se recogen algunas de las ideas de Pellicer y Ortega (2009):

-Autoevaluación: Este tipo de evaluación coloca al alumno como protagonista principal, pues él es quien evalúa y quien es evaluado. Es un proceso que le supone una forma de volver a vivir las acciones o conocimientos y tratar de observar sus propias fortalezas y debilidades en ellas, para poder determinar sus necesidades futuras. Se está potenciando una actitud de autocrítica, de responsabilidad y de implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Coevaluación: Normalmente se entiende como un método para evaluar a los compañeros, de evaluación entre iguales, pero también puede darse en relación al maestro y sus alumnos. De esta forma también se toma conciencia, mediante la exigencia que se tiene en los otros, de lo que se exige uno mismo. La coevaluación, bien entendida y hecha entender, permite un ambiente de crítica constructiva, de motivación, de empatía y de enriquecimiento grupal e individual.

-Heteroevaluación: Es el modelo más utilizado, ya que parece el más sencillo, pues es la evaluación que se da desde una instancia superior a una inferior. En educación es el más común y se da entre maestro-alumnos, administración-alumnos, administración-maestros, sociedad-maestros, etc. Aunque se trata, normalmente, de una evaluación cuantitativa donde la referencia no es la persona sino el grupo, también puede ser entendida desde otra perspectiva donde se integren los demás tipos de evaluaciones, se pueda tener una visión más general y amplia del proceso, así como favorecer la comunicación de resultados y la toma de decisiones en pro de una mejora educativa.

Por último recalcar, como ya se ha apuntado, que la evaluación es parte indispensable para la innovación, pues sin un diagnóstico fundamentado, veraz y no simplista, no se puede conseguir un cambio y mejora educativa. También

señalar cómo todos los condicionantes señalados en la evaluación no se circunscriben a la que hacen los docentes a sus alumnos en las aulas, sino también se quiere tener en cuenta la evaluación docente y la institucional. Esta puede contemplarse como una manera de “satisfacer las demandas de aquellos que promueven los recursos económicos” (Salinas, 2002, p. 14) pero también puede verse como una forma de desarrollo educativo que ayude a transformar a los profesionales y a las instituciones capacitándolos en la acción, reflexión y toma de decisiones que conduzcan a una mejora en la calidad educativa. Una de las propuestas para la evaluación docente sería la implementación de investigación por parte del profesorado que repercutiría en su propio desarrollo profesional y personal (Ibíd., p. 113); y la propuesta para las instituciones, consistiría en la autoevaluación, que permitiría determinar de manera contextual y colaborativa, los aspectos a cambiar, mantener o mejorar (Ibíd., p. 119).

2.6.2. El papel del maestro

Resulta imprescindible dilucidar el papel del maestro en el binomio innovación-currículo que estamos tratando, como parte fundamental de este. El docente podría verse como un simple espectador o como un ente que acompaña a estos dos protagonistas con un único aliciente salarial. Es cierto que en un principio, el profesor tiene una función de mediador entre el currículo y sus alumnos, pero al mediar entre los dos está modelando y desarrollando, de alguna manera, el currículo. Tendría la función de una “traducción pedagógica” (Gimeno, 1988. p. 208) del currículo, que le otorga un margen de acción significativo. A pesar de todos los condicionantes sociales, institucionales o personales que el profesor tiene, y que no le van a permitir una libertad real, no se puede infravalorar la función de este y su poder frente al currículo (ibíd., 199). Para acabar de fijar una idea sobre innovación y currículo es importante recalcar que el maestro, demasiadas veces ninguneado, se sitúa en el núcleo de la educación y no puede ser visto como un *peón intelectual* (Stenhouse, 1987) o un mero ejecutante de unos textos, o sea del currículo, sino como parte mismo de este. Si no se tiene en cuenta al maestro, estamos desatendiendo una parte misma del currículo, en cuanto que su forma de reinterpretarlo e

implementarlo, en cierto modo, lo modifica. Para ilustrarlo, Gimeno (2008) hace un símil musical muy interesante:

Refiriéndonos a los textos del currículo, hemos de partir de la idea de que no constituyen en sí mismos la tierra prometida, pero puede ser un mapa mejor o peor para ponerse a caminar en su búsqueda. El problema está en ser conscientes acerca de su valor operativo limitado, por aquello de que la buena partitura no es exactamente la música, ni el mapa es el terreno. Es útil cuando el texto que codifica la música lo toman buenos músicos y existen buenos instrumentos. Poner demasiado énfasis en el texto y no prestar atención a las condiciones y agentes de la ejecución es desnaturalizar el valor y poder del texto; es pensar que más que de una partitura –siguiendo con la metáfora– se trata de las fichas perforadas del organillo en el que el ejecutante, con vueltas de manivela regulares, las convierte mecánicamente en melodías (p. 5-6).

Para concluir, señalar, de acuerdo con Casanova (2006, p. 93), que la innovación y currículo “son dos caras de la misma moneda”, pues si no van a la par, producirán un educación que solo repite estereotipos, una educación que no se adapta a los cambios socioculturales y que puede derivar en una institución obsoleta. Gimeno (2010, p. 17) propone la que sería una adecuada innovación en el currículo, sin ofrecer soluciones rápidas e irreales. Esta se basaría en una triple intervención: la investigación hecha con o por los docentes para el desarrollo mutuo de ellos y el currículo; formación del profesorado, que no adoctrinamiento, en un intento de posibilitar profesionales críticos y creativos dispuestos a la mejora continua; y finalmente, una cultura de la evaluación en todos los ámbitos que suponga un incremento de la calidad de la educación.

2.7. El currículo de educación musical

El desarrollo curricular de la asignatura de educación musical en primaria en España, viene determinado por los diferentes decretos promulgados por cada una de las comunidades autónomas con competencias educativas. En este caso es el Decreto 111/2007 de 20 de julio del Consell Valencià por el que se

establece el currículo de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, donde se recogen los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación, así como orientaciones para desarrollar los “recursos expresivos gráficos, corporales, rítmicos y musicales, que las niñas y los niños manifiestan desde los primeros años de vida y que sirven de base para la adquisición de los lenguajes artísticos” (p. 30296).

Este decreto plantea una educación artística que integra diversas manifestaciones agrupadas en Plástica y Música. De esta forma, se contempla a la música como un lenguaje que utiliza códigos, medios y procedimientos propios con carácter representativo y normativo. El área tiene como propósito aprender a utilizar y entender los lenguajes plástico y musical, “involucrando lo sensorial, lo intelectual, lo emocional, lo social, lo expresivo, lo afectivo y lo estético de su persona” (Ibíd.).

La educación musical se revela como un área formativa con múltiples modalidades de acción. Son estas múltiples vías las que pueden llevar al peligro de una tarea educativa dispersa, ocasional o fragmentada. Por lo que no debemos perder la perspectiva y focalizar la educación musical en un objetivo principal: el *desarrollo de la musicalidad*. Hemos de educar *por la música y para la música* con el objetivo de lograr el desarrollo integral de la persona (Pastor, 1993).

La educación por la música, se refiere a una educación “a través” de la música, ya que esta va a permitir que se trabajen una serie de capacidades que pueden no ser propiamente musicales, siendo de tipo cognitivo, motriz, afectivo, interpersonal y de inserción social, que se consideran esenciales para el desarrollo integral y armónico del individuo. El segundo enfoque, la educación para la música, se refiere al desarrollo, por parte del alumnado, de las capacidades y los elementos propiamente musicales (Pastor, 1993).

El Decreto 111/2007 de 20 de julio del Consell Valencià por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunitat Valenciana sintetiza todos los contenidos en dos bloques: “Escucha” e “Interpretación y creación musical”. No se puede dejar de señalar que este nuevo decreto se sustenta en el anterior

(Decreto, 1992), que desarrollaba los contenidos de una forma más extensa, ya que existía la necesidad de explicitar lo relativo a un área tan novedosa como era la educación musical en aquel momento en nuestro ámbito territorial. Actualmente se presenta una estructuración de la educación artística, articulando sus contenidos en los ejes de percepción y expresión:

El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de diferentes producciones plásticas y musicales. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de códigos y técnicas artísticas (p. 30297).

2.7.1. Objetivos

A continuación se muestran los objetivos de educación musical, dentro de la educación artística, que se persiguen en la etapa primaria, expresados en capacidades a desarrollar, así como los contenidos y criterios de evaluación centrados en el tercer ciclo de la etapa, por ser en el que se enmarca esta investigación:

Objetivos

1. Indagar en las posibilidades del sonido y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa, emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión musical.

4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunitat Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

6. Mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

9. *Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido. Descubrir significados de interés expresivo y estético. Y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.*

10. *Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimulando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.*

11. *Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros además de saber recibir y expresar críticas y opiniones.*

12. *Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración, propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumir distintas funciones y colaborar en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.*

13. *Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, música y plástica, interesarse por las características del trabajo de los artistas y disfrutar, como público, de sus producciones. Asistir a museos y a conciertos.*

2.7.2. Contenidos

Bloque 3. Escucha

3.1. *Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips o dibujos animados.*

3.2. *Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos de diferentes registros de la voz adulta (soprano, contralto, tenor y bajo) y de algunas de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.*

3.3. *Identificación de formas con repeticiones iguales y temas con variaciones*

3.4. *Grabación y comentario de la música interpretada en el aula.*

3.5. *Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes y eventos musicales.*

3.6. *Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.*

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

3.7. *Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.*

3.8. *Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.*

Bloque 4. Interpretación y creación musical

Interpretación

4.1.1. *Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental.*

4.1.2. *Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.*

4.1.3. *Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos (solista, dúo, pequeño y gran grupo) y en distintos escenarios.*

4.1.4. *Interpretación de piezas vocales o instrumentales sobre acompañamientos grabados.*

4.1.5. *Realización de movimientos fijados o inventados utilizando diferentes tipos de estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.*

4.1.6. *Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.*

4.1.7. *Aproximación a la historia de la música. Músicas de las culturas mediterráneas.*

4.1.8. *Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.*

4.1.9. *Interpretación de danzas de distintos estilos, con especial atención a las de la Comunitat Valenciana (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo.*

Creación musical

4.2.1. *Utilización de instrucciones para la construcción de instrumentos.*

4.2.2. *Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extramusicales.*

4.2.3. *Creación de introducciones, interludios y codas y de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.*

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

4.2.4. *Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas, a partir de la combinación de patrones rítmicos y melódicos.*

4.2.5. *Creación de obras musicales sobre situaciones y paisajes sonoros. Sonidos ambientales.*

4.2.6. *Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.*

4.2.7. *Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.*

4.2.8. *Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental. Aportaciones de la música étnica a la voz.*

4.2.16. *Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música.*

4.2.17. *Aproximación histórica a la danza.*

4.2.18. *Inventión de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.*

2.7.3. Criterios de evaluación

1. *Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.*

2. *Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.*

3. *Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.*

4. *Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales y de danzas a dos o más partes.*

5. *Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.*

9. *Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.*

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

10. *Participar en la ejecución de danzas de distintos estilos, con especial referencia a las de la Comunitat Valenciana.*

11. *Conocer e identificar producciones musicales mediterráneas, a través de conciertos y audiciones previamente trabajados.*

2.7.4. Competencias

El uso del término competencias en los currículos actuales no remite a una educación más globalizada y que intenta apartarse de la tradicional (Duran y Castell, 2012). Perrenoud (2001), aporta una definición que se puede aplicar a la educación musical:

la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 509).

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre de 2006 *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, determina las competencias básicas que se han de trabajar en la etapa y de las que se reproducen un extracto (pp. 43058- 43062).

1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

2. Competencia matemática

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

4. Tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5. Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

6. Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas.

7. Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

8. Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por último, realizar una reflexión sobre la claridad con que se observa la competencia en la interpretación musical. Como apunta Alsina (2007), se tiene claro lo que se espera de un músico en el escenario o de un deportista en el terreno de juego. En este momento se pondrán en marcha todos los mecanismos que demuestran el grado de competencia alcanzado por el alumno y que estarán en relación directa con las competencias que posee su profesor (p. 18).

CAPÍTULO III
EL CONCIERTO

3. EL CONCIERTO

Ley de Small de la Calidad en el Musicar que reza así:
El mejor musicar lo llevan a cabo aquellos que hacen
todo lo que pueden con lo que tienen (Small, 2003).

3.1. Introducción

El propósito de este capítulo radica en dotar al concierto de una entidad educativa tal, que fundamente la centralidad que le otorga esta investigación. Para ello se empieza haciendo una definición del concepto desde diferentes concepciones, intentando posicionarlo como un fenómeno sociocultural, así como un breve repaso histórico para acercarse al término en toda su dimensión. De esta manera se intenta enmarcarlo en una nueva concepción artística dentro de una sociedad cambiante que reclama un resquebrajamiento de sus estructuras más anquilosadas. El concierto no puede circunscribirse a las personas de un nivel socioeconómico alto, ni para los eruditos musicales, ni tampoco para una sociedad occidental u occidentalizada. Muchos autores reclaman una verdadera democratización y globalización del hecho musical.

Esta nueva concepción se traslada a una educación musical que no puede permanecer ajena a los cambios sociales y educativos. Cuando la educación todavía está empezando a asimilar las nuevas metodologías musicales de principios de siglo XX, la investigación y las nuevas corrientes educativo-musicales reclaman otros cambios y nuevos retos a los que hay que atender. En este contexto educativo intenta posicionarse una concepción global del concierto como metodología educativa bajo el amparo de las teorías de Small (1989, 2003), Green (2008) o Regelski (2009).

A continuación se expone esta concreción metodológica del concierto, visto en sus diferentes fases desde un prisma educativo, que ayudan a entender la dimensión del tema. Finalmente concluye el capítulo con las reflexiones

generales que sobre educación musical hace la pedagoga Hemsy de Gainza (2002) y que aquí se muestran dentro de la metodología del concierto.

3.2. El concierto como manifestación cultural

3.2.1. Hacia una definición

El término concierto proviene del italiano medieval *concertare* y su significado es celebración o reunión. La voz en latín es el resultado de la unión de las palabras *con* y *certare* con una acepción que “apunta a la oposición y conjunción sonora de las voces de la composición concertante” (Ulrich, 1982, p. 123). Según el Diccionario Harvard de la Música un concierto es “una interpretación pública de música ante un grupo de personas que se ha reunido con el propósito de escucharla” (Wolf, 2006, p. 273). El concierto es una manifestación artística y cultural que se ha convertido con los años, además, en un acto social y público, y como tal posee unas implicaciones sociales y culturales que merecen ser estudiadas.

Se puede hacer uso del término concierto a partir del momento en el que las personas que se reúnen para escucharlo lo hacen con un fin estético-recreativo y no con una finalidad de carácter religioso, tribal o ritual. De esta forma, Aristóteles ya relaciona la música directamente con el placer y con los momentos de ocio, a pesar de estar incluida en la educación de los jóvenes (Fubini, 2004). Pero si se acepta esta definición se están obviando las múltiples manifestaciones musicales que se realizan con un carácter recreativo o festivo en diferentes comunidades y momentos de la historia, que si bien la etnomusicología está rescatando, todavía existe reticencia a posicionar en el mismo nivel artístico-musical los conciertos que empiezan a proliferar a partir del XVII. Estas manifestaciones van desde un concierto de rock, un conjunto de *gamelan* de Bali (Small, 2003), la improvisación de un rapero del Bronx o el pasacalle de una banda de música valenciana.

Resulta interesante aportar las reflexiones de Abreu (En Arvelo, 2005), transcritas directamente del documental “Tocar y luchar”, en boca del mentor del “Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles” de Venezuela con el

que ha conseguido una revolución cultural y social en su país, y por lo que ha sido reconocido internacionalmente:

Una orquesta es la única comunidad que se constituye con el objetivo esencial de “concertarse”. Es un equipo que se reconoce como interdependiente: cada uno es responsable por los demás y los demás son responsables por uno. ¿Concertarse para qué? Para generar belleza.

Si concertarse es acordar, pactar, decidir conjuntamente, son muchas las manifestaciones en el ámbito musical que reúnen estas características. De esta manera el ser humano se une para hacer música en un acto de comunión entre los participantes, músicos y espectadores, y la propia música.

3.2.2. El concierto en la historia

Haciendo una retrospectiva histórica se constata que los conciertos como tales tienen sus orígenes en las academias italianas del siglo XVI que eran de carácter privado. Hasta el siglo XVIII el concierto tiene como principales características su privacidad y también su carácter elitista. Si en un principio los conciertos se realizaban en salones privados de la aristocracia y de forma muy restringida para las clases sociales pudientes y dominantes, cuando los conciertos empiezan a hacerse más públicos, al amparo de las instituciones, estos continuaron reservados a las clases sociales más altas. De esta forma los conciertos fueron proliferando al tiempo que lo hacía una burguesía en ascenso y con más posibilidades económicas para costearlos en las ciudades. La burguesía creció a la par que los conciertos públicos, convirtiéndose en el público erudito que asistía y llenaba las salas (Wolf, 2006).

Un hito importante fue la introducción de notas al programa en los conciertos, que supuso una novedad que otorgaba a estos una función educativa considerándolos “un instrumento de mejora social” (Wolf, 2006, p. 274). La inclusión de las notas al programa fue una de las características del “concierto popular” que creó el compositor y director francés Louis Jullien (1812-1860), que se alejó de los estereotipos de los conciertos habituales, optando por otros formatos no tan encorsetados obteniendo un gran éxito en su tiempo y que supuso un cambio de actitud. No solo se pretendía entretener sino educar a un

público más amplio, en un concepto de concierto donde tenían cabida más cosas a las habituales y donde se pensaba primero en el auditorio. El propio Jullien declara al *London News*, el 9 noviembre 1850 que su intención es mantener la diversión alternando repertorio muy serio con otro más ligero (Stanley, 1980, pp. 748-749). La fórmula para sus conciertos era el adiestramiento, la instrucción y la combinación de diferentes estilos musicales. Con este hecho vemos los primeros atisbos de reconocer en los conciertos una poderosa herramienta educativa y divulgadora de la cultura musical, con el firme propósito de formar un público más crítico y participativo, y siendo un claro antecedente de lo que hoy consideramos conciertos didácticos (Cañas, 2008).

Durante el siglo XIX los conciertos empiezan a ser muy parecidos a los que podemos ver hoy en día en cualquier auditorio de cualquier ciudad del mundo. La globalización ha inundado de orquestas y auditorios las principales ciudades del mundo sin importar la cultura autóctona de cada lugar. Mozart, Brahms o Dvorak se repiten sin cesar en Sídney, Tokio o Ciudad del Cabo (Aróstegui, 2011). También empiezan a aumentar los espectadores y, por lo tanto, a ampliarse las salas de conciertos sin que por esto deje de considerarse un arte elitista.

La relación de los conciertos, la música y el arte en general ha cambiado a lo largo de la historia hasta llegar a nuestros días. La utopía parece, solo parece, hacerse realidad en algunos lugares:

En el pasado, la misión del arte fue un asunto de las minorías para las minorías, luego fue de las minorías para las mayorías; ahora, es de las mayorías para las mayorías, y constituye un elemento relevante para la formación del individuo que le permite insertarse en la sociedad de manera productiva (Abreu, 2005).

3.2.3. Un nuevo concierto para un tiempo nuevo

A pesar de algunas manifestaciones y hechos aislados, nos encontramos ante una realidad un tanto diferente. Se sabe que nunca antes se ha consumido tanta música de autores de los siglos XVII, XVIII i XIX, ni tampoco ha habido tantos auditorios y salas de conciertos en ciudades de todos los tamaños

donde se interpreta la misma música. Se puede constatar, parafraseando a Aróstegui (2002), como se repiten con demasiada asiduidad los mismos compositores y obras, que en muchos casos impiden la escucha y análisis de “otras” músicas. Si es cierto que el nivel de virtuosismo o de precisión técnica que se ha alcanzado ha llegado a cuotas insospechables, también lo es la capacidad para repetir una y otra vez las mismas formas, los mismos autores, los mismos formatos o los mismos solistas.

Los poderes económicos y políticos, representados en los sellos discográficos y grandes agencias que gestionan eventos y salas “moldean en buena medida la vida concertística” (Wolf, 2006, p. 274). Esto parece que está dejando exhausta a una complaciente audiencia y ya hay quien apunta a que la edad media de los auditores está incrementando mucho más que en épocas anteriores (Alemany, 2014; Lehmann, 2013).

El concepto de ciudadanía, tal y como lo entiende Gimeno (2002), como uno de los fines esenciales de la educación moderna en una sociedad democrática intentando armonizar la responsabilidad para con ella con la libertad y autonomía individual, es adaptado por Corral (2004) al ámbito que nos concierne. Este autor reflexiona sobre la pérdida de toda capacidad de motivación, de implicación y de intervención en el hecho musical, llevando al público a la condición de súbdito frente a este en contraposición a la actitud participativa que históricamente se ha mantenido. Esto está llevando a considerar la música como un mero bien de consumo sin ninguna implicación que ayude a la ciudadanía a adentrarse en esta de una forma más significativa o personal, entendiéndola como un acto de comunicación entre iguales e interacción sociocultural.

Small (2002) reflexiona sobre la importancia que le otorga al hecho de actuar. Para él la actuación es la esencia misma de la música, por tanto, sin la acción, grabada o no, donde toman partido oyentes y músicos, considera que no existe la música. Incluso propone cambiar el sustantivo “música” por el verbo *musicar*, definido como la acción de formar parte de una manifestación musical desempeñando cualquier rol relacionado con el acto en sí, bien como

intérprete, como oyente, como bailarín o “como la persona que recoge los bonos en la entrada o la que mueve el piano (Small, 2003, p. 12). De esta forma el significado de la actuación musical es mucho más rico y complejo, no determinándose exclusivamente por la obra que se interpreta sino por todo el entramado de relaciones que se establecen y por el acto musical en sí mismo. Concibe la actuación musical como “rituales que los miembros de un grupo social utilizan para afirmar su identidad y fortalecer la solidaridad de grupo” (Ibíd., p. 13).

Tal vez se está haciendo necesario readaptar el concepto de concierto. Como anteriormente se apuntaba, en el “viejo” concierto se han dejado de lado muchas manifestaciones, muchas épocas, muchas melodías, ritmos y maneras de entender la música. Sobre todo se ha olvidado a una de las partes necesarias para poder “concertarse”: el público. Se ha programado, tocado, criticado y repetido hasta la saciedad, sin prestar la atención suficiente a la integración del público en el concierto, al ciudadano con derechos musicales que asiste en muchas ocasiones sin plantearse el porqué, ni el cómo, ni el cuándo. Hennion (2010), se refiere en estos términos hablando del gusto del aficionado musical:

Es necesario ubicar el énfasis del aficionado y del gusto bajo el signo en esta doble transformación: la de la “música” que se transforma en repertorio y la del participante que pasa a ser comprador-oyente-descargador. De esta manera, los vínculos y los modos de hacer del aficionado pueden articular y formar subjetividades-y no solo responder a etiquetas sociales -, y tener una historia irreductible a la de las obras. Por ello es necesario concebir una sociología más pragmática, más próxima a lo que hacen y piensan los actores (p. 28).

Por eso se plantea un cambio de mentalidad, en un ejercicio de innovación y experimentación hacia nuevos modelos de conciertos que propicien la integración y, de algún modo, la interacción en cualquiera de sus múltiples propuestas con el auditorio. Esto pasa, ineludiblemente, por una verdadera educación musical por y para la música en la formación de la ciudadanía, donde se ha de desarrollar la capacidad crítica y creativa de tal modo que se suscite la motivación en la participación activa como espectadores. Solo así

podrá hacerse cierta esta afirmación: “Si el siglo XIX fue el del compositor liberado que accedía a la condición de artista, si el XX ha sido el siglo de los directores y virtuosos, el siglo XXI debe ser el de la emancipación crítica del público” (Corral, 2004. p. 32).

En este punto, es conveniente incluir el término de concierto didáctico. Aunque el objeto de estudio de esta tesis no es este tipo de conciertos, sí que es cierto que se encuentran dentro del concepto de una educación musical centrada en el hecho musical, a la vez que articulan mecanismos para favorecer esa integración de todos los agentes que intervienen en el evento sonoro.

El concierto didáctico, tal y como actualmente entienden muchos pedagogos e investigadores (Cañas, 2008; Corral, 2004; Hurtado, 2004; Neuman, 2004; Palacios, 1997), se convierte en una herramienta de transición entre la realidad educativa y la social, hecho del que puede valerse la educación musical para formar al futuro auditorio.

Un concierto didáctico, en palabras de Cañas (2008, p. 12), es una potente acción educativa destinada a los más jóvenes pero que conecta a toda la familia con la experiencia musical en vivo, mediante el uso de estrategias didácticas adecuadas a las circunstancias y al público. Otros autores ponen el acento en la cuestión de la escucha, pues “la audición musical activa y comprensiva es la que permite al oyente participar activamente durante el transcurso de una obra y le facilita gozar de la música de un modo más consciente y profundo” (Neuman, 2004, p .3), donde destaca la idea de que es igual de importante crear buenos músicos como buenos oyentes.

En una sociedad llena de estímulos constantes no puede dejarse que un concierto para niños pase desapercibido por falta de impacto; para esto es necesario entrar en el universo del niño en sus diferentes edades y ofrecerle calidad en mayúsculas. Esta calidad pasa por propiciar en el concierto la experimentación con la música, la interacción con los intérpretes, aproximando la música al oyente hasta que este se sienta parte de ella y no la vea como un hecho ajeno. Con esta triple ligazón de música, músicos y público, dotamos a la música del componente sentimental, porque llega por los sentidos y también

porque afecta al espíritu. Así, a través de la educación, conseguimos incrementar ese *amor*, pues lo que no se conoce y se empieza a entender, no se puede amar (Malagarriga, 2008, p. 38). El objetivo último es la creación de un nuevo público crítico y participativo, al que se educa y posibilita para una vivencia más plena y consciente de la música en particular, así como de la vida en general.

3.3. El concierto en la escuela: del proceso creativo al proceso interpretativo

El concierto en la escuela se vislumbra como una potente estrategia metodológica por todo lo que encierra en sí mismo y por todas las connotaciones sociales vinculadas al hecho musical. El concierto aplicado a las aulas discurre por todo el proceso musical: la creación, la interpretación y la escucha. Al mismo tiempo, socialmente es visto como un acto artístico colectivo de entidad, donde unos intérpretes muestran o ejecutan una partitura musical, escrita o no, a un público que acude voluntariamente a escuchar y dispuesto a disfrutar de ello.

3.3.1. Una nueva concepción de la educación musical

La práctica educativa del concierto viene avalada por una tendencia cada vez más generalizada en educación musical por la que nos acercamos a la música no como estudiosos de una ciencia o arte sublime e inalcanzable para la mayoría, sino desde la confianza y la proximidad que suscita la práctica de una manifestación inherente al ser humano (Aróstegui, 2012).

Hacer música puede ser visto como simple activismo si no nos detenemos a poner en valor todo su potencial. La investigación psicosocial pone énfasis en los beneficios que aporta la práctica musical tanto a nivel individual como colectivo:

La experiencia musical, en efecto, activa la mente (el pensar, la creatividad, la memoria), pero también la interioridad emocional (el sentir en su compendio lírico, épico y dramático) y fortalece la autoestima. La música es una caja de resonancia del psiquismo humano, al activar ambos hemisferios. Mente y afectos se materializan físicamente por medio de la actividad corporal. Acción por la que nuestro yo limitado se

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

une a la acción de un grupo, dando a nuestra individualidad un dimensión social (nosotros) (Pastor, 2011, p. 13).

Si se aborda la educación musical desde la praxis (Elliott, 2005; Hemsy de Gaynza, 2010) se está posibilitando que cada individuo encuentre sus propios significados, emociones, necesidades, valores y funcionalidades en la música. La obra musical deja de ser un ente inalcanzable y se nos muestra como un producto humano que podemos modificar, reinterpretar, recrear en un momento y en un sitio exacto (Regelski, 2009). El reto de la educación musical es “contribuir al desarrollo de las capacidades interpretativas y estéticas del ser humano, precisamente aquéllas que menos desarrollan las materias ‘fuertes’ del currículo” (Aróstegui, 2006a, p. 842). Se trata de centrar la educación en los alumnos y ofrecerles espacios de libertad donde se estimule su autonomía, empoderamiento y su capacidad de expresión a través de la música.

Con el propósito de delimitar las nuevas aportaciones que dentro de la investigación en educación musical se han dado en las últimas décadas se muestran algunas de ellas. Son muchos los investigadores musicales que se cuestionan los valores que tradicionalmente se le han atribuido a la educación musical, así como la necesidad de su inclusión dentro de la educación básica e integral de los niños (Bowman, 2009; Elliott, 2005; Koopman, 2009; Philpott, 2004; Regalski, 2009; Small, 2003). Estos autores, en su mayoría músicos, profesores e investigadores, tienen claro su posicionamiento en pro de los beneficios de la educación musical y de la conveniencia de su integración en la educación general del individuo, pero en cambio, ponen sobre la mesa el problema que supone que todavía hoy se discuta y se cuestione el valor educativo de la música. Esto es así porque existe la posibilidad de que algo no hayamos hecho bien, tanto en la educación, como en la investigación o en la divulgación del valor de la educación musical y de las artes en general, aspecto en el que coinciden los autores mencionados al hablar de una verdadera crisis de legitimación que afecta a la valorización de la educación musical.

En este sentido, el maestro de educación musical, por su formación y su supeditación a unas pseudotradiciones didácticas, ha tenido su responsabilidad en aspectos relacionados con su labor docente: el desinterés mostrado por

parte del alumnado; la aplicación mecanicista y sin creatividad de la didáctica de la música; la metodología academicista y sin vivacidad. Esto ha contribuido al abandono por parte de nuestros alumnos y la deslegitimación por parte de la sociedad (Bowman, 2009, p. 50). Los profesores insisten en la necesidad de una educación musical dentro del currículo general, pero al mismo tiempo se hallan encorsetados en unos estudios impuestos y que, fruto de la aplicación de las técnicas de eficacia y productividad de la empresa aplicadas al rendimiento escolar (Regelski, 2009, p. 22), les dotan de escasos recursos tanto prácticos como teóricos a lo largo de su carrera profesional (Browman, 2009, p. 51). Esto les lleva a moverse dentro de aquello que Bresler (2004, p. 16) denomina “zona de confort” o, lo que es lo mismo, a tratar solo lo que les interesa o en lo que se sienten cómodos. Pero no todos los males de la educación musical pueden achacarse a unos docentes que en muchos casos son los que han mantenido el interés, el descubrimiento y la inspiración a través de la música.

Tradicionalmente, en un afán por buscar una legitimación de nuestra área de conocimiento, se ha cargado las tintas justificando los beneficios de la música no por ella misma, sino en relación a otras áreas del currículum. Las justificaciones van desde su efecto curativo, la mejora de la inteligencia o de la adquisición de otras disciplinas como las matemáticas, hasta la ayuda para ser mejores personas. Este planteamiento ha sido manifestado por algunos autores como Small (2003, p. 8), que sostiene que tales beneficios no han supuesto que la educación musical haya consolidado su posición en el currículo, siendo considerada como “agradable pero opcional” y susceptible de ser reducida o eliminada si las otras materias más “fuertes” lo necesitan.

Koopman (2009, pp. 153-157) advierte sobre el peligro de la justificación de la música, y las artes en general, desde el punto de vista de los resultados performativos. El término *performatividad* se explica como la necesidad de justificar la actividad artística mediante unos objetivos claros y con el propósito de alcanzar un fin concreto en un determinado espacio de tiempo, de tal manera que las ideas de eficacia, utilidad, resultados o instrumentalismo van parejas a este concepto.

Todas estas justificaciones no tienen en muchos casos un refrendo científico (Koopman, 2009, p. 155), pues presentan objetivos de la educación musical que podrían ser alcanzados con otras materias y que a su vez, tienen un marcado carácter romántico y simplista (Philpott, 2004). Para esta corriente investigativa, suponen un peligro para la continuidad e inclusión de la música como disciplina educativa de pleno derecho.

La propuesta es que la música adquiera significado y valor por ella misma, que por su naturaleza emancipadora otorgue al individuo su autonomía personal capacitándolo en la toma de decisiones. Un compromiso educativo, que no instructivo, que se aleje del concepto de educación musical basado en fórmulas y recetas estereotipadas, en el culto al genio y que entienda el error positivo como parte intrínseca de su filosofía (Bowman, 2009, pp. 66-67).

Otros autores ven la necesidad de que se considere la música, además de con todas las características que tradicionalmente se le han atribuido, como una disciplina dura sin negar la naturaleza compleja de su significado e intentando abarcar su comprensión desde un enfoque amplio. La música a lo largo de la historia ha representado lo más hermoso, pero también lo más horrendo de la humanidad como las opresiones, los fascismos o las guerras. En palabras de Philpott (2004, p. 67): "Puede darse el caso de que la música nos cure o nos permita llegar a ser más adaptados socialmente, pero también debemos contemplar la idea de que la música puede, en realidad, llegar a enfermarnos o marginarnos".

También se reclama la música como simple satisfacción humanista, como una experiencia que llene sus vidas sin plantearse logros ni metas y como una actividad plena que se entiende en el presente sin preocuparse por el futuro. En esta línea, otros autores ven en la música una función especial que nos aferra a la propia vida:

Su función *especial* [de las artes] consiste en reforzar, extender, iluminar, transformar y, en última instancia hacer la vida digna de ser vivida, más "parecida a la vida". La esencia de las artes es la conciencia humana ampliada y explorada deliberadamente. [...] Cuando [una "experiencia" de arte] acaba, sentimos de pronto una dislocación, una

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

sacudida, un traslado a otro mundo [...]un sentimiento de pérdida como el despertar a una realidad menor, familiar a todo niño que no desea que acabe la última página de un cuento (Swanwick, 1991, p. 58).

Por último, resulta interesante introducir el concepto de *estetización* (Koopman, 2009), que siendo complejo, se puede sintetizar como un conjunto de procesos de la sociedad actual que otorgan una importancia máxima a lo que está fuera de los conceptos en sí, a aquello que los envuelve. El significante pasa a ser más importante que el significado. Estos autores, defienden en oposición a esta estetización, que lleva a la sociedad a una excesiva superficialidad y anestesia del mundo moderno, postulados que son herederos y vienen a conectar con los de la Teoría Crítica de Habermas: la función última de la educación musical es el fomento de una actitud crítica que nos enseñe a guiarnos por nosotros mismos (Regeski, 2005). Así esta nueva educación, de la que la música quiere ser partícipe, quiere que el individuo busque y reconozca en él todo su potencial transformador que lo capacite para vivir en una sociedad donde su felicidad y su contribución a la mejora de esta estén armonizadas (Ros, 2009).

3.3.2. Los momentos del concierto

Justificada la importancia de la praxis dentro de una nueva concepción en la educación musical de los alumnos, se expone cómo el concierto encierra en él todos estos aspectos pedagógicos. En palabras de Hurtado (2014, p. 324), “el concierto puede convertirse en un excelente recurso para hacer confluir todos los contenidos y procedimientos utilizados en el aula de música”.

El concierto es un acto social que puede llamarse de culminación, pues alberga alrededor de él una serie de momentos o fases que tienen unas implicaciones epistemológicas y pedagógicas determinadas, donde se ven afectadas variables de tiempo, espacio e interacción social. Para aproximarse al fenómeno de una forma amplia y con el propósito de entender el concepto de concierto desde un prisma educativo se establecen tres fases (Jackson, 1975), que a su vez incluyen otros momentos y significados: el pre-concierto, el concierto y el post-concierto.

3.3.2.1. Pre-concierto

Este periodo encierra todas las acciones que se producen en un primer estadio hasta llegar a la culminación del concierto: la composición de la obra y los ensayos musicales.

La composición de la obra encierra muchos aspectos ya comentados en cuanto al desarrollo de la creatividad y la composición musical en los niños, pero merece la pena incidir en algún aspecto no comentado. Una obra musical se construye con la selección y combinación de diferentes materiales musicales que el niño posee y que ha adquirido a partir de la audición y la interpretación (Howard, 2000). Atendiendo a esta definición y teniendo en cuenta que de la misma forma que los alumnos llegan a las clases con unas mochilas llenas de experiencias culturales, sociales o afectivas heredadas de su familia y del contexto social donde interactúan (Froehlich, 2011), también lo hacen con sus melodías, ritmos, canciones, audiciones, gustos o fobias musicales adquiridas en sus casas, en sus calles, en sus televisiones, para ser finalmente tamizadas por el filtro que cada individuo posee (Stauffer, 2002).

Esta puntualización ayuda a reflexionar acerca de los profesionales que piensan que no se puede introducir a los niños en la improvisación, la elaboración de arreglos o la composición musical hasta que hayan adquirido suficientes conocimientos musicales, postergando la iniciación al mundo de la creación musical durante mucho tiempo. Las investigaciones demuestran que es más lógico combinar las actividades creativas con el aprendizaje y práctica de conceptos musicales (Giráldez, 2007a). Recordemos, como apunta Glover (2004), que los niños juegan a modificar, cambiar o crear con la música independientemente de si nosotros les enseñemos o no. Basta con salir al patio de una escuela, escuchar a los niños mientras juegan solos u observar cómo se comportan cuando pasan por delante de un piano abierto, un xilófono o una batería. De los docentes depende aprovechar este caudal creativo natural en sus alumnos o esperar a que dominen las complejidades del lenguaje musical. En palabras de Rusinek (2006):

...a diferencia de la postura tradicional en la escuela que supone que el niño es una *tabula rasa* que debe ser *llenada* de contenidos —es decir, que es ignorante por definición— la creación grupal exigió a cada integrante del grupo aportar sus

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

conocimientos y habilidades previos para la realización de la tarea. Esto permitió a los alumnos, sobre todo, tomar conciencia de hasta qué punto sus aprendizajes anteriores les eran útiles (p. 4).

Para ver un último aspecto de la composición en los niños, se presentan cinco elementos que, según Green (2008), caracterizan la forma en que los músicos populares aprenden en contextos informales y que puede resultar interesante poner en paralelo a la forma de componer de todos aquellos sin formación musical académica.

1. Los músicos escogen el repertorio que van a trabajar, nadie se los impone.
2. Se trabaja sin notación. La música "se aprende a oído".
3. Los procesos se dan en contextos grupales fuertemente marcados por la identidad social y la amistad, en los que el aprendizaje entre pares es permanente.
4. No hay un proceso de aprendizaje lineal que vaya de lo simple a lo complejo, como ocurre en el ámbito formal. Más bien, ocurre de manera holística.
5. Existe una integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con un énfasis en la creatividad personal, a diferencia de los contextos formales en los que se busca desarrollar estas habilidades de manera diferenciada, pero, además, con un predominio de la reproducción sobre la creatividad (p. 10).

A partir de estas deducciones, la investigadora elabora una propuesta de composición en las aulas bastante interesante donde constata como los procesos de aprendizaje se producen por la imitación e interacción entre compañeros con diferentes grados de experiencia. El factor más importante que destaca es la autonomía en el aprendizaje (Raventós, 2013, p. 52). La composición de los conciertos se puede organizar básicamente de dos formas (Glover, 2004, p. 145): otorgando toda la iniciativa a los niños, dejando la función del profesor como alentador del proceso y posible consultor; y también se puede partir de una o varias directrices dadas por el maestro a partir de las cuales los alumnos desarrollen sus composiciones.

Los *ensayos musicales* son "sesiones habituales de trabajo de un grupo musical" (Gustems y Elgström, 2008, p. 79). Son encuentros entre los

miembros de un colectivo donde conocer y estudiar el repertorio en un simulacro de concierto que después interpretarán. Se convierten en prácticas musicales que promueven la interacción entre las personas y suponen una gran motivación para los integrantes, pues “los conciertos suponen un elemento de motivación extraordinaria, pero el trabajo y el estímulo por el estudio de la música debemos plantearlos en los ensayos” (Ibídem). Hurtado (2014, p. 325) reflexiona acerca del trabajo que realizan las diferentes formaciones musicales y los diversos tipos de intérpretes para ofrecer al público el fruto de sus ensayos, preguntándose por qué no se puede emular esta realidad en las aulas. Glover (2004) les da el nombre de “leves encuentros” o “momentos musicales en la escuela”, que han de convertirse en “ocasiones genuinamente significativas” (p. 143).

En los ensayos confluyen en una amalgama de situaciones, de sentimientos, de reacciones, de seguridades e inseguridades, fruto de la interacción profunda entre personas. Constituyen una oportunidad para trabajar aspectos emocionales que normalmente no afloran y tampoco se trabajan. Resulta aquí pertinente la introducción del concepto de *resiliencia* como la certeza de una persona o colectivo de poseer la capacidad para superar las adversidades y las incertidumbres que se presenten en el proceso, y salir de estos baches reforzados y transformados (Forés, 2008). Algunas de las características de las personas resilientes y que son susceptibles de ser desarrolladas, son (Fernández-Abascal, 2009):

- Sentido de la autoestima fuerte y flexible
- Independencia de pensamiento y de acción
- Habilidad para dar y recibir en las relaciones con los demás
- Alto grado de disciplina y de sentido de la responsabilidad
- Reconocimiento y desarrollo de sus propias capacidades
- Una mente abierta y receptiva a nuevas ideas
- Una disposición para soñar
- Gran variedad de intereses

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

- Un refinado sentido del humor
- La percepción de sus propios sentimientos y de los sentimientos de los demás
- Capacidad para comunicar estos sentimientos y de manera adecuada
- Una gran tolerancia al sufrimiento
- Capacidad de concentración
- Las experiencias personales son interpretadas con un sentido de esperanza
- Capacidad de afrontamiento
- Apoyo social
- La existencia de un propósito significativo en la vida
- La creencia de que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor
- La creencia de que uno puede aprender con sus experiencias, sean estas positivas o negativas

Las características de la persona resiliente pueden ser un buen punto de partida para trabajar las actitudes y las emociones, atendiendo a todos aquellos aspectos que inciden enormemente en la creación y la práctica musical pero que comúnmente son apartadas del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3.2.2. Concierto

En el concierto confluyen dos aspectos interconectados y dependientes: la actuación y el público. Los que actúan para los que escuchan y los que escuchan a los que actúan: no existiría el concierto sin estos dos protagonistas. El concierto es, por tanto, la intersección del que interpreta música con el que la recibe. Todos hacen música: *musican* (Small, 2002).

Trasladado al plano educativo, Swanwick, (1991, p. 143) lo denomina “educación musical por el encuentro”, en contraposición a la educación por instrucción. Él considera la música un arte social donde la interacción con los otros por medio de la interpretación y la escucha, resultan la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje. Por este motivo “la experiencia musical de los participantes es polivalente, rica en posibilidades y desde luego no está organizada secuencialmente por orden de dificultad (Ibíd.). Se trata de aprovechar las características de la música para convertirlas en la metodología

natural de la educación musical como un acto social con unos valores sociales y estéticos (Froehlich, 2011, p. 148).

El concierto, como el momento sublime en que la música se hace efectiva y cobra todo su significado, es el momento culminante de la música y lo ha de ser de su educación. Para Small (2003) la educación musical en las escuelas no tiene sentido si ofrece clases de música en el sentido tradicional. Él reclama, para que cobre sentido la inclusión de la música como asignatura escolar, la necesidad de que se les ofrezca a los alumnos oportunidades reales de producir música. Los profesores tienen que preocuparse de incluir en el acto creativo a todos los alumnos, independientemente de sus conocimientos y capacidades musicales. Todo esto, en claro paralelismo con la forma en que se transmite-aprende música, mediante la interacción directa, en otras culturas. Si los niños pueden aproximarse a la música no como un ente abstracto e imposible de acceder hasta que no se la conoce y estudia en profundidad, esta será más accesible para ellos y se logrará la verdadera musicalización de la sociedad. Como defiende Small, el concierto es un acto donde afirmamos nuestro yo individual y colectivo. Este concierto es un constructo que puede abarcar multitud de encuentros musicales:

En ese aspecto, un concierto sinfónico no dista en absoluto de un concierto de *blues* o de *rock*, e incluso de un concierto de un grupo de percusión del África occidental o de un conjunto de *gamelan* de Bali. Todos ellos son rituales que los miembros de un grupo social utilizan para afirmar su identidad y fortalecer la solidaridad de grupo (2003, p. 15).

Cuando las representaciones musicales de los alumnos pasan al formato concierto adquieren un significado completamente diferente, porque “cuando los niños descubren que su música es valorada, no solo como trabajo curricular, sino digna de ser escuchada y disfrutada por un público más numeroso, se les abre otra dimensión de la calidad” (Glover, 2004, p. 152).

La autenticidad de estos eventos sónico-sociales (Elliott, 2009, p. 125) en que posiciona a los alumnos el concierto, les hace aproximarse al hecho musical desde sus raíces, consiguiendo unas percepciones de todo lo que envuelve al

oficio de músico, a la representación musical y a la música en sí, muy difícil de adquirir con otras experiencias o aprendizajes (Rusinek, 2006, p. 6).

Si bien los conciertos adquieren una importancia manifiesta en la microsociedad escolar (Rusinek, 2006), para Swanwick (1999, p. 155), adquieren toda su significatividad cuando se dan fuera del contexto escolar. Es en la familia, en la sociedad, en la vida real cuando estos encuentros adquieren todo su potencial capaz de transformarnos. La escuela dentro de su currículo, tiene que intentar propiciar ambiente creativos y que favorezcan encuentros más prometedores y significativos, pero “la verdadera medida de éxito reside en que cada individuo sienta a la música como una experiencia viva, y no solo como una experiencia escolar (Froehlich, 2010, p. 170). Para ello es necesario, parafraseando a Burnard (2005, p. 13), extender y reconfigurar los contextos en educación para favorecer estos encuentros entre diferentes intérpretes, instituciones, estamentos o culturas.

Lo importante es que la música de los niños sea escuchada (Glover, 2004, p. 152) porque su concepción de la creación cambia rotundamente. Cuando existe un público dispuesto a escuchar aquello que ellos han realizado, su nivel de comprensión del hecho sonoro, su grado de preparación y motivación, así como su capacidad para ponerse en el sitio del otro y de esforzarse por un objetivo común, adquieren unas dimensiones considerables.

3.3.2.3. Post-concierto

Esta fase vendrá determinada, en primer lugar por el aplauso, como primer *feedback* con el público, y posteriormente, por la crítica. Para unir el aplauso con la crítica, se puede observar qué opina un crítico musical del *The New Yorker*, como Alex Ross (2010) sobre el aplauso en los conciertos. Las ideas de Ross sirven como pretexto para hablar del halo de seriedad y de grandilocuencia con que se envuelven los conciertos en su versión más clásica.

El *aplausos* ha estado presente en los espectáculos artísticos desde la antigüedad. La evolución del aplauso y del ambiente que se vive en una sala de conciertos habitual ha pasado del bullicio y la continua exteriorización de los

sentimientos que la música provoca en el oyente, hasta la seriedad y el hermetismo de la actualidad. Ross (2010) cree que fueron los románticos, en su afán por otorgar más importancia a sus obras y a ellos mismos, que inculcaron este ambiente de sala de estudio más que de lugar de placer auditivo. La polémica sobre cuando aplaudir durante las extensas obras que tienen varios movimientos, se ha sucedido durante muchos años con favorables que lo exigían para evitar romper el clima de la composición, y los detractores que lo tachaban de esnobismo y un afán de ir en contra de lo que la música y los sentimientos pedían. Hoy en día los comportamientos más reglamentados y estrictos se han consolidado en las grandes salas de conciertos y son imitados en las más pequeñas. Esto se ha llevado hasta extremos, como ironiza el crítico:

...los folletos de los programas contienen una lista de reglas expresadas como las de Dios en el Sinaí: "No aplaudirás entre los movimientos de las sinfonías ni las demás obras en varias partes que figuran en el programa". Y solo se puede aplaudir: "Un aplauso apropiado es la única reacción aceptable por parte del público" (Ross, 2010).

Este crítico musical agradecería un ambiente más flexible, más cálido y sin tanto encorsetamiento, que produce distanciamiento de muchos de los auditorios. Cada vez los conciertos de la música llamada clásica, se alejan más de los conciertos de otro estilo, como el rock o el pop. Se consigue distanciar a los auditorios de estos dos tipos de conciertos, logrando públicos enfrentados e irreconciliables. Tal vez valdría la pena un esfuerzo por incluir, integrar y no alejar a las músicas: al fin y al cabo, todo es música. Como concluye Ross (2010): "Oh, Mozart; yeah, rock and roll. ¿Pero qué pasa si un grupo de rock quiere hacernos pensar y un compositor quiere que bailemos? La música debe ser un lugar en el que nuestras expectativas se hagan añicos". Recuperemos la *autonomía de la música* que postula Green, (2009, p. 118), como la capacidad de la música para producir unos determinados efectos en sus oyentes, independientemente del contexto, de su procedencia y de los significados que el compositor y su público les haya otorgado.

En la escuela se tiene que entender el aplauso no como un hecho banal de reconocimiento, sino como la satisfacción personal, con la ayuda a la

autoestima y auto concepto que esto implica, después de haber realizado un trabajo personal o en cooperación para conseguir el simple goce estético de otras personas. Como apunta Bresler (2004, p. 14) con la inclusión del concierto y el aplauso estamos intentando evitar socavar los elementos de aprendizaje social que se dan en contextos extraescolares.

En un concierto profesional se denomina *crítica musical* hecha por expertos cuando se valora estéticamente un concierto desde una perspectiva técnica, interpretativa o historicista, con la finalidad establecer un juicio que sirva de referencia al resto (Polanco, 2009). En la escuela su analogía sería la evaluación. Existe mucha literatura acerca de la evaluación de los productos creativos (Amabile, 1996; Hargreaves, 1998; Hickey, 2003; Torrance, 1977), pero resulta interesante saber cómo se puede hacer una aplicación de estas al terreno de la evaluación escolar. La dificultad que encierra evaluar los productos de creación de los niños es manifiesta. Pero se tiene la necesidad de hacer efectiva esta evaluación, con el simple fin de otorgar la importancia merecida a las actividades de creación, además de los beneficios que puede comportar por ella misma en la educación integral de los alumnos.

Una primera propuesta sería la analogía que se ha establecido entre crítica musical profesional y evaluación escolar. Se trata de poder conseguir un ambiente de discusión, de análisis, de debate, de intercambio de impresiones y la confrontación de diferentes opiniones en torno a las obras creadas, su proceso, sus consideraciones estéticas o su comparación con otras producciones.

El posicionamiento de los alumnos ante situaciones donde han de establecer sus opiniones críticamente con fundamentos y sin la descalificación fácil para valorar sus obras y las de sus compañeros, favorece la construcción del conocimiento. Se produce un juego de *rol playing* real, pues cada miembro del grupo clase adquiere un papel diferente ante cada circunstancia: compositor, intérprete, público, crítico. Claramente contribuye a generar personas con un sentido estético y crítico con capacidad para juzgar con más garantías a ellos mismos y a los demás.

Su correlación con los tipos de evaluación que se trabajan está clara: la autoevaluación y la coevaluación. Ambas están pensadas dentro del concepto de *evaluación democrática* donde las correlaciones de poder tradicionales asociadas a la evaluación educativa se intentan modificar y establecer en parámetros más horizontales. De esta forma el profesor deja de tener todo el saber, y por tanto, el poder, y se establecen otro tipo de relaciones. La autoevaluación favorece en los alumnos el conocimiento y la concienciación de sus limitaciones para intentar superarlas, así como sus puntos fuertes para potenciarlos. Se adquiere responsabilidad, autonomía y se mejora la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la relación con el maestro desde la confianza y el respeto mutuo (Fraile, 2010).

La coevaluación es un término que se encuentra muy difuminado entre evaluación entre pares iguales, evaluación grupal, evaluación colaborativa o cooperativa. Se puede ver como un tipo de evaluación donde profesores con alumnos o alumnos con alumnos establecen una posición al mismo nivel, donde se consensuan los criterios y se produce una evaluación en ambas direcciones desde una relación dialógica (Rodríguez, Ibarra y García, 2013).

Por último se presenta la heteroevaluación, como aquella que practica el profesor sobre sus alumnos. Entendida dentro de la concepción tradicional representa un posicionamiento hegemónico donde el profesor tiene el saber y lo comparte con un alumno al que después juzgará el grado de asimilación de las nociones enseñadas. Si se intenta modelar el posicionamiento de los sujetos que intervienen en la evaluación y se introducen ideas más acordes con una educación más democrática, la heteroevaluación no tiene por qué tener una carga tan negativa.

Òdena (2005) propone, en relación al trabajo de creación en las aulas, que se puede establecer una evaluación con criterios no predeterminados que se negocien con los alumnos “mediante el diálogo y la crítica constructiva del trabajo de los alumnos” (p. 93). Un posicionamiento muy cercano a la coevaluación.

3.3.3. La escucha en el concierto

Analizada la creación e interpretación como dos de los procesos que intervienen en el concierto y en la educación musical, pongamos el foco en el tema de la escucha desde el punto de vista del concierto. Para ello se toman prestadas las ideas de Elliott (2009) que entiende la escucha como un “proceso de construcción cognitivo-afectiva” (p. 125) que permite acceder al disfrute y comprensión de la música. Este autor reivindica las múltiples formas o dimensiones por las que podemos acceder a las obras de música: dimensión de la ejecución-interpretación, dimensión del diseño, tradiciones y estándares estilísticos, las expresiones musicales de los sentimientos, representaciones y caracterizaciones musicales, la dimensión cultural-ideológica y la dimensión narrativa.

Todas las dimensiones se interrelacionan, dándose de forma flexible y sin ninguna intención de proporcionalidad. Si se entiende que no hay una sola forma de escuchar la música se puede conseguir que “los alumnos experimenten en mayor medida los significados que el acto de musicar y el de escuchar implican” (Ibíd., pp. 125-128).

- La dimensión de la ejecución-interpretación

El concepto de música siempre va parejo al de actuación, considerado como un evento auditivo-social. La ejecución se complementa con la interpretación en cuanto se realiza por un intérprete determinado, en un lugar, en un tiempo, en una manera y para un determinado auditorio. El intérprete siempre estará de algún modo terminando de componer la obra que ejecuta, o directamente componiendo en vivo si se trata de una improvisación.

- La dimensión del diseño

Se refiere a la apreciación de la música a partir de su arquitectura sónica, en parámetros sintácticos (melodía, armonía y ritmo) y parámetros no sintácticos (timbre, tempo, articulación y dinámica). Esta dimensión es la que se ha primado en occidente en detrimento de las demás. La práctica del concierto en la escuela no solo tiene que conducir a la toma de conciencia de estos

parámetros, sino a experimentar con ellos, modificándolos, copiándolos, y en definitiva, creando a partir de ellos.

- Tradiciones y estándares estilísticos

La escucha de una música siempre va ligada a alguna tradición artística, musical e histórica, de tal forma que su interpretación estará siempre condicionada por las características compartidas con otras obras de la misma tradición. La creación, interpretación y escucha del concierto no surge de la nada sino que es fruto del bagaje músico-cultural que todos llevamos con nosotros como individuos inmersos en un tiempo y en un contexto determinado.

- Las expresiones musicales de los sentimientos

Elliott considera que un enfoque formal del análisis de una obra, y por tanto de su audición, es insuficiente para abarcar toda su amplitud de espectros. Se ha de buscar la dimensión del significado mediante el cual se transmiten sentimientos o expresiones musicales de patrones afectivos. De la misma manera se ha de propiciar que en las audiciones, interpretaciones y creaciones de los alumnos se expresen los sentimientos.

- Representaciones y caracterizaciones musicales

En esta dimensión se hace referencia a todos los aspectos extra-musicales que afectan y se incluyen en las representaciones musicales. Podría parecer la dimensión menos importante pero cada vez se incluyen y nos influyen más estos aspectos que no son estrictamente musicales, y que confieren a la música un envoltorio a tener en cuenta. Todo lo que rodea a los conciertos, aunque no sea estrictamente musical, condiciona nuestra forma de acceder a los significados que otorgamos al acto de musicar.

- La dimensión cultural-ideológica

Esta dimensión nos habla de cómo una obra musical se ve por defecto condicionada por su naturaleza artística, social y cultural de obra de arte, así como por la condición humana de su creador. Ello implica que la escucha se ve

afectada por el contexto histórico, social, cultural, ideológico, económico, geográfico, temporal y personal de su creador como individuo.

- La dimensión narrativa

Esta dimensión hace referencia a la forma de estructurarse la música y su escucha, como una narración literaria, sentimental y pictórica, donde se repite, se desarrolla, y se cuentan diferentes hechos o estados dentro de una misma historia y desde diferentes interlocutores. Es una dimensión que es utilizada por muchos oyentes y compositores, y puede albergar todas las anteriores dimensiones establecidas por el autor.

Para Elliott (2009), si los docentes musicales permiten que sus alumnos accedan a la música a través de estas dimensiones, las cuales pretenden abarcar casi todas las diferentes formas de escuchar, los estudiantes podrían experimentar de forma más plena “los significados y el deleite que los actos de componer y de escuchar música aportan” (p. 128).

3.4. A modo de conclusión: Principios Pedagógicos.

Visto lo que se entiende por concierto en la escuela, se exponen a continuación los principios básicos de la educación musical que la pedagoga Hemsy de Gainza (2002, pp. 19-23) considera como “universales” en la educación musical y que aquí expondremos desde la perspectiva de los conciertos:

1) La música, como bien cultural y como lenguaje de comunicación no verbal, constituye un aporte valioso e incuestionable para el desarrollo y la vida del hombre. Es tarea de la educación hacer de la música una necesidad consciente, motivando a los alumnos para que asuman un mayor protagonismo en su propio crecimiento musical y humano. Existen dos tipos de motivación:

- el que imponen los medios, de acuerdo con las exigencias del mercado;
- el que se promueve, con mayor o menor eficacia, desde el sistema educativo.

Los modelos que desde los medios de comunicación llegan hasta nuestros niños y niñas son, en la mayoría de los casos, estereotipados, únicos, alejados del que debería ser el universo infantil y, en algunos ejemplos, de una gran pobreza musical. Estos modelos son los que más calan en nuestros alumnos y de los que serán víctimas si no somos capaces de darles unas alternativas motivadores y de calidad con las que comparar o contrarrestar la avalancha mediática. También es un error mantener las aulas de músicas alejadas de la realidad musical que ellos escuchan como si de una burbuja artificial se tratara y que abandonan cada día al salir del colegio.

La creación de sus propias producciones se vislumbra como una alternativa eficaz para compensar estos modelos imperantes, pues mediante la inmersión en el mundo creativo serán capaces de reflexionar, comparar e ir conformando su pensamiento desde posiciones críticas y creativas que los haga crecer como ciudadanos.

2) La música se aprehende haciendo música, participando directamente en las experiencias musicales.

Apelando, una vez más, a los postulados de Small (1989), pero también de Aróstegui (2011), Browman (2009), Díaz (2007), Elliott (2005), Giráldez (2005b) o Pastor (2011), la música no se puede entender si no es praxis. La educación musical actual todavía sigue dando prioridad a la alfabetización musical antes que a la musicalización de los niños. Hemos de intentar posibilitar diferentes momentos y diversos papeles de acción en los hechos musicales: como intérpretes, como oyentes, como oyentes participantes, como ayudantes de organización, de dirección, de creación... Solo así conseguiremos en el futuro adulto una actitud de respeto, entendido como admiración y reconocimiento por el trabajo realizado hacia cualquier producto artístico, al mismo tiempo que una actitud crítica que lo posibilite para seguir participando en estas producciones en cualquiera de sus facetas.

3) Para enseñar la música, no basta conocer el método. El primer paso en la formación de maestros es ayudarlos para que emprendan su propia musicalización, es decir, su desarrollo musical y creativo.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

El maestro tiene que vivir la creación como consustancial a su función docente. Su labor tiene que estar repleta de creatividad, pues un maestro creativo transmite creatividad a sus alumnos. El maestro es quien ha de facilitar los momentos para que los niños se musicalicen: a través de la educación musical dentro del aula, posibilitando la interacción y el aprendizaje colectivo entre los alumnos mismos y sus familias, y abriendo las aulas al mundo musical que nos rodea. Él es quien ha de propiciar la actitud activa de los alumnos como intérpretes que luego serán los oyentes; ha de educar en la capacidad y actitud hacia la escucha, interpretación y la creación; ha de trabajar para la comunicación musical (Hemsey de Gainza, 2002, p. 129); y sobre todo ha de inspirar desde una vivencia íntima del hecho musical como músico que hace música y disfruta de ella.

4) En todo proceso educativo deberá reservarse un espacio para el placer y el disfrute personal. La autogestión y el trabajo grupal enriquecen notoriamente la tarea educativa.

Los conciertos y todo lo que los envuelve, han de ser un acto de placer y satisfacción colectiva. La fuerza que genera el disfrute colectivo y que ayuda a incrementar el sentimiento artístico en los individuos es inigualable, y solo se puede conseguir si nos transformamos en compositores, intérpretes y auditores como colectivo que se une para el deleite del oído y del espíritu.

5) La imitación de modelos -el aprendizaje desde fuera hacia adentro- coexiste y se complementa con los modos lúdicos y creativos, que promueven el aprendizaje desde dentro hacia fuera.

Es necesario crear un equilibrio entre estos dos modelos de aprendizaje que para nada son contrapuestos. Los alumnos crean a partir de la copia y la adecuación a sus parámetros o competencias. Ofrecer multitud de ejemplos para que ellos no se ciñan a los estereotipos que escuchan constantemente es primordial para que sus creaciones vayan ganando en variedad y en autenticidad.

Nuestro propio modelo como maestros-músicos que interpretan, componen y disfrutan de la música o la asistencia a conciertos tanto profesionales,

amateurs o de sus mismos compañeros, supondrán modelos que en el niño causen un gran impacto y que después puedan redundar tanto en sus juegos, nuevas creaciones, interpretaciones o audiciones y, en general, en la relación que mantendrán con la música a lo largo de su vida: su competencia musical.

II PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV
ENFOQUE Y DISEÑO DE
LA INVESTIGACIÓN

4. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Introducción

Una vez posicionada teóricamente la investigación, se inicia esta segunda parte con el estudio empírico, donde se realiza una descripción detallada del trabajo realizado, transcurriendo desde el planteamiento del problema hasta las conclusiones finales.

Este capítulo pretende, primeramente, enfocar la investigación, formulando el problema, los objetivos, las preguntas y las hipótesis de cambio de la tesis. A continuación, se expone el posicionamiento metodológico que sustenta la investigación, tratándose de una investigación-acción colaborativa con estudio de caso. Se trata del relato, efectuado por los propios actores, de un caso donde se implementa una acción educativa e investigativa. Se comprobará la idoneidad de esta opción metodológica, así como sus fundamentos y dificultades.

Se prosigue con una explicación pormenorizada de los instrumentos de recogida de la información que han servido para tejer este relato investigativo y que constituyen las pruebas evidentes de validez científica del estudio. Por este motivo, también se exponen los criterios de validez y los diferentes tipos de triangulación que ha seguido la investigación.

Por último, se presenta un extracto del código ético que se ha seguido. Como investigación educativa que cuenta con las personas como protagonistas, se ha creído imprescindible tener un referente ético al que se pueda volver en todo momento. Para ello se eligió el del *British Educational Research Association* como referente en esta materia, en un reciente documento (2011) consensuado y avalado por el profesor John Gardner en la presidencia de la institución.

4.2. Planteamiento del problema de la investigación

El término “creatividad” (...): no por usarlo más vamos a ser más creativos (Odena, 2013, p. 110).

El problema de partida de esta investigación es la necesidad de los maestros de educación musical de mejorar su práctica docente en una continua búsqueda de nuevos cauces que les hagan crecer como profesionales, con la finalidad última de que estas mejoras redunden en sus alumnos. A partir de este presupuesto inicial, son tres los problemas que se plantea el grupo de investigación establecido, centrando su ámbito de reflexión en el 3er ciclo de educación primaria:

- Fomento de la creatividad

Sabedores de la necesidad de una educación fundamentada en el desarrollo de la creatividad como la mejor herramienta en la que se puede formar a nuestros alumnos ante una sociedad cambiante y con un exceso de información, se observa la falta de concreciones para trabajar los procesos creativos en el aula. La educación musical parece por sí misma una disciplina que fomenta la creatividad, pero muchas veces estos presupuestos no son más que eso, una condición que se le presupone a nuestra materia, pero que difícilmente se concreta en actividades específicas, con una continuidad y significatividad suficiente como para producir un verdadero cambio metodológico, tal y como demanda la escuela de sociedad actual.

- Exceso de teoría

La educación musical tiene que ser ante todo un momento para la práctica, para hacer música. Así lo defienden multitud de pedagogos e investigadores desde principio del siglo XX, tal como ya se expuso en el marco teórico. A lo largo de los primeros ciclos de primaria y más aún en educación infantil, la mayoría de actividades que se plantean parten de la acción, desde las diferentes vertientes (cantar, tocar, bailar...), dejando en muchas ocasiones el trabajo de intelectualización un poco apartado, pues en estas edades tempranas el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula debe tender más hacia la exploración, iniciación y sensibilización para desembocar en una escucha, interpretación y creación cada vez más consciente. En estos primeros cursos se intenta no perder el componente lúdico en todo el proceso.

En esta primera etapa, posiblemente no se llegue a teorizar o a reflexionar lo suficiente sobre los conceptos que se van trabajando. Inconscientemente, en los cursos superiores se quiere compensar esta situación, buscando un falso equilibrio y priorizando en el 3er ciclo de educación primaria otro tipo de actividades, menos activas y creativas, pero más intelectuales y seguramente más aburridas. La intelectualización debe permanecer inherente en todo el proceso, desde los inicios, pero la acción musical o el hecho musical entendido como acción, no debería detenerse ni dejar de presentarse en ningún punto del proceso.

- La soledad del docente musical

Los maestros de música, más en educación primaria que en secundaria, suelen estar solos en sus centros como especialistas de música. Esto es suplido, en los primeros años de docencia, por el contacto que todavía se mantiene con los compañeros de la universidad, por los cursos de formación y por la ilusión de los comienzos. Cuando pasan los años y las obligaciones familiares o personales les llevan a distanciarse de otros colegas especialistas, el profesor musical experimenta una soledad pedagógica y una falta de colaboración entre profesionales que comparten los mismos problemas. Los docentes que se preocupan por su evolución pedagógica, sienten la necesidad de replantearse sus prácticas y su metodología, y de realizar esta renovación pedagógica fuera de la soledad de su aula. La falta de otros colegas de educación musical en los colegios les mueve a buscar el diálogo, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional en colaboración con otros compañeros, estableciendo grupos de trabajo donde dinamizar su función docente.

4.3. Objetivos de la investigación

Con el fin de delimitar nuestro campo de estudio y clarificar nuestra investigación, se establece el objetivo principal que esta tesis persigue:

Diseñar, implementar y evaluar un proyecto de innovación basado en la composición cooperativa de conciertos en el aula de música de primaria.

A partir de este objetivo principal surgen otros aspectos que se reflejan en estos objetivos específicos:

- Constituir un grupo de investigación-acción con otros docentes de educación musical para reflexionar, intercambiar experiencias y preocupaciones, implementar una innovación metodológica y mejorar las prácticas educativas.
- Elaborar un proyecto de creación cooperativa con el concierto como inspirador de todo el proceso.
- Diseñar un plan de acción de forma colaborativa para implementar en diferentes contextos educativos.
- Implementar el plan haciendo continuos ciclos de acción-reflexión.
- Evaluar de forma global el proyecto, el grupo de investigación-acción y los cambios que se han producido.
- Valorar las mejoras que produce el proyecto en los profesores participantes, en los alumnos y en uno mismo.
- Incrementar el corpus teórico sobre creación cooperativa en las aulas de primaria desde el empirismo.

4.4. Preguntas de la investigación

Al inicio de esta investigación se plantean unas cuestiones de partida que, junto a los objetivos y las hipótesis, consiguen delimitar el objeto de estudio. Estas incógnitas preliminares van desarrollándose y retroalimentándose durante el proceso de la investigación: se anulan, se amplían y se añaden matices, debates, visiones e interrogantes. Como apunta Stake (1998, p. 39) “las mejores preguntas de la investigación son las que evolucionan durante el estudio”. Así pues, se establece una primera pregunta inicial y a continuación una serie de preguntas complementarias.

-¿Cómo, cuándo, y en qué contextos se puede implementar un proyecto basado en los conciertos de creación propia como un trabajo cooperativo

dentro de las aulas y de la programación ordinaria del tercer ciclo de educación primaria?

-¿Un proyecto de creación cooperativa de conciertos fomenta la creatividad entre los alumnos y mejora esta práctica en el conjunto de la educación musical?

-¿Esta innovación realmente conduce a un cambio y mejora educativa para docentes y discentes en los contextos donde se implementa?

-¿Una programación basada en la creación y la interpretación de los alumnos a través de los conciertos puede abarcar todos los contenidos de la asignatura de educación musical?

-¿Pueden los docentes musicales de 3er ciclo trabajar la creatividad y la composición en las aulas de una manera sistemática y significativa para sus alumnos a través de este proyecto?

-¿El Proyecto de los Conciertos puede ser una estrategia válida de motivación de los alumnos de 3er ciclo hacia la música?

-¿Pueden las actividades de composición cooperativa crear dinámicas motivadoras, creativas y que fomenten el autoconocimiento, la empatía, la autonomía y la responsabilidad?

-¿El concierto puede ser el *leit motiv* o el aglutinador de toda la actividad creativa y en general de todo el currículo de 3er ciclo de educación musical?

-¿La puesta en marcha de un grupo de investigación-acción con otros maestros especialistas posibilita el desarrollo profesional de los participantes?

4.5. Hipótesis e hipótesis de cambio

Siguiendo la literatura sobre la investigación-acción (Elliott, 1993; Latorre, 2003; Boggino y Rosekrans, 2007), como la metodología que utiliza este trabajo, se tiene en cuenta que esta siempre persigue un cambio y una mejora al término de la investigación. Para lo cual se establece una hipótesis y una hipótesis de cambio o de acción.

- Hipótesis:

El trabajo de la creación en educación musical en primaria resulta complejo para los docentes y esto se traduce en una implementación esporádica, vaga y poco significativa para los alumnos.

- Hipótesis de cambio:

La implementación de un proyecto de creación cooperativa de conciertos en diferentes contextos a partir de la experiencia, la reflexión y el análisis de un grupo de investigación de docentes musicales conduce a una mejora en la práctica educativa de la creación y la creatividad que redundará en una mayor conciencia crítica y creativa de los alumnos, así como en un desarrollo profesional de los docentes.

4.6. Fundamentación metodológica

4.6.1. La elección del enfoque metodológico.

La metodología que mejor se adapta a este caso teniendo en cuenta la realidad educativa en el que discurre, y con el propósito último de generar un cambio

que redunde en una mejora educativa, es la *investigación-acción*. Será la metodología principal de esta tesis por ser la que más se adecúa al tipo de investigación sobre la propia práctica docente del investigador, así como a la realidad contextual en que discurre su vida profesional. La investigación-acción permite mejorar nuestra propia práctica (McNiff y Whitehead, 2010) desde la reflexión y la mirada crítica sobre nuestras propias acciones, y todo ello discurriendo en los mejores laboratorios para la investigación educativa: las aulas (Stenhouse, 1987, p. 37).

Para elegir esta metodología se ha tenido en cuenta, de acuerdo con Mackernan (1999, p. 25), tres pilares fundamentales: "1. Los que experimentan los problemas son los que mejor pueden investigarlos. 2. La conducta está muy influida por el entorno naturalista en que se produce. 3. Las metodologías cualitativas son las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas".

La investigación-acción se basa en una indagación introspectiva colectiva iniciada por los propios participantes para mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas dentro de su contexto determinado (Kemmis y McTaggart, 1988). El enfoque de la investigación, según estos autores, solo puede ser colaborativa, pero sabiendo que la investigación-acción del grupo se logra a través de la "acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo" (Ibíd., p. 9). De esta forma solo se puede llegar a la reflexión y cambio colectivo si antes nos hemos examinado y reflexionado a nosotros mismos dentro de nuestro propio contexto. Así pues, la investigación se realiza simultáneamente en cuatro colegios públicos de primaria y se lleva a cabo por cuatro maestros investigadores que la implementan. A través de esta investigación-acción colaborativa, se asegura una amplitud de visiones, una discusión dialógica y una variedad de contextos de implementación, que le conferirán mayor validez científica (Latorre, 2003).

Los estudios de investigación-acción en música no han sido muy frecuentes, pero parece que en los últimos años estén resurgiendo. Regelski (1995) y Bresler (1995, 2006) han señalado la conveniencia del uso de esta metodología en música porque su carácter eminentemente práctico, puede llevar al docente

a la autoreflexión, búsqueda de nuevos caminos y a la mejora profesional. Cain (2008), autor referente en la investigación-acción en música, afirma que esta tiene un valor por sí misma, al contrario que otro tipo de investigaciones, pues solo el proceso de llevar a cabo el proyecto ya afecta positivamente a la práctica.

Existen diferentes modelos o concepciones para desarrollar la investigación-acción que coinciden con los diferentes períodos que se dan dentro de esta metodología. Todas las modalidades producen desarrollo profesional y pueden verse como una progresión (Zuber-Skerrit, 1992, En: Latorre, 2003, p. 32). En función de la finalidad que se persiga y del enfoque que se le dé a la investigación nos podemos encontrar dentro o fuera de un paradigma (Boggino y Rosekrans, 2009). Se suelen señalar tres tipos (Latorre, 2003, p. 30) o enfoques (Carr y Kemmis, 1998) de investigación-acción:

- *Técnica* (enfoque empírico-analítico): se quiere hacer más eficaces las prácticas sociales y el profesorado participa en un programa diseñado por un experto. Dentro de una concepción positivista intenta alcanzar un objetivo concreto sin tener en cuenta los fines y la trama causal de la situación. Este enfoque está representado por Lewin (1946) quien acuñó el término de investigación-acción.
- *Práctica* (enfoque hermenéutico-interpretativo): es el profesorado quien decide la problemática y como la quiere abordar implicando cambios en la conciencia y la práctica de los participantes. Se suele requerir el apoyo de un experto externo. Busca mejorar las prácticas y la comprensión de la estructura causal de los fines que persigue. Sus representantes, y máximos impulsores de la metodología, son Stenhouse (1987) y Elliott (1990).
- *Emancipatoria* (enfoque crítico): a partir de las ideas de la Teoría Crítica se centra en las prácticas para conseguir cambios sociales desde la emancipación del profesorado teniendo en cuenta el contexto social, político e histórico. Es el enfoque que defienden Carr y Kemmis (1988).

Para la presente tesis se utiliza una modalidad a caballo entre la práctica y la emancipatoria que Boggino y Rosekrans (2009) denominan **enfoque interpretativo-social**. Se puede sintetizar, a partir de las ideas de sus autores (p. 43), que este enfoque se caracteriza por:

- Supone analizar interpretaciones individuales como fruto del entramado de marcas sociales y culturales.
- Postula la construcción del conocimiento, de la teoría y de la práctica dentro de la tríada sujeto-contexto-objeto.
- Es un modelo explicativo que pone como centro el rol de las variables sociales en las instancias de reflexión crítica sobre la práctica educativa y pedagógica.
- La contraposición de ideas, experiencias o informaciones promueve el aprendizaje y la búsqueda de soluciones y alternativas.

4.6.1.1. El investigador

En este enfoque, y en la investigación-acción en general, existe cierta controversia con la figura del investigador externo. Esta figura, habitual en este tipo de investigación, generalmente es la que dirige el grupo de investigación y en la que redundan los beneficios de esta. Algunos autores (Boggino y Rosekrans, 2009, p. 51) advierten que si la figura del investigador externo no es utilizada como facilitador de la labor del docente-investigador, puede que la teoría preceda a la práctica aunque se estén adoptando enfoques interpretativos o críticos. El mismo Elliott se muestra contundente en este tema:

...los académicos solemos comportarnos como terroristas. Tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la deformamos al traducirla a la "jerga académica" y, por tanto, "secuestramos" de su contexto práctico y de las redes entrelazadas que operan en ese contexto (Elliott, 1993, p. 27)

En esta investigación-acción se pretende huir de esta práctica habitual y se constituye un grupo de investigación horizontal donde todos los participantes son maestros-investigadores en la acción. Teniendo en cuenta esto, la función del que escribe es la de investigador principal, encargado de dinamizar el grupo

de investigación mediante la reflexión crítica de sus miembros, marcar unas primeras líneas del proyecto, implementar el proyecto como el resto, recopilar toda la información posible con criterios de cantidad y calidad y, finalmente, tras un análisis e interpretación de los datos y posterior validación por parte del grupo, plasmar todo el proceso en un informe científico para su divulgación. A su vez el grupo de investigación puede invitar, y así lo hizo, a algún investigador o experto externo cuando el grupo y las necesidades lo demanden.

4.6.1.2. Riesgos de la investigación-acción

Una vez vistas las características y ventajas de este tipo de metodología para profesionales en activo y con un propósito de reflexión, cambio y mejora en su práctica diaria, se han de exponer los riesgos que la investigación-acción tiene. Si se conocen las dificultades será más difícil caer en ellas. De esta manera se expone como esta investigación ha superado los supuestos puntos débiles de la investigación-acción.

Aunque no exclusivamente, la investigación-acción en educación está muy relacionada con la metodología cualitativa (Bresler, 2006), sometiéndose todavía hoy a juicios de validez por parte de los dos paradigmas que son rebatidos por los investigadores en la acción. Para Grundy (1991, p. 216) si la investigación-acción tiene como intención cuantificar o medir es incompatible con el componente transformador de la realidad que esta lleva consigo. Esto cambia si su objetivo es mostrar una realidad en concreto, a través de una serie de evidencias documentales, constatando que esta metodología solo puede ser cualitativa. De esta forma este trabajo se encuentra plenamente dentro del paradigma cualitativo.

Uno de los principales riesgos es la parcialidad con la que los profesores abordan una investigación. Stenhouse (1987, p. 38) afirma que según su experiencia es más parcial la adscripción de los investigadores profesionales a sus teorías que la dedicación de los profesores a su práctica. También afirma que aunque sí que existe cierto sesgo en algunos temas, este no es mayor que

el que se produce cuando un investigador externo se adentra en una comunidad aliena.

Según McNiff y Whitehead (2002) muchos son los que no ven diferencias entre investigación-acción y las investigaciones tradicionales, pues como ellos afirman una mala investigación-acción puede ser un pobre ejemplo de investigación tradicional. De esta manera señalan las diferencias existentes entre la investigación tradicional en contraposición a la investigación-acción, y que claramente se pueden ver reflejadas en esta investigación:

- La investigación tradicional busca que los científicos se posicionen de forma imparcial y objetiva, mientras que la investigación-acción necesita profesionales involucrados subjetivamente en la situación que investigan. En nuestro caso los cuatro maestros investigadores se encontraban en sus diferentes contextos, inmersos en sus prácticas y con un propósito claro de cuestionarlas para intentar mejorarlas.
- La investigación tradicional se hace en las personas mientras que la investigación-acción se lleva a cabo con las personas; la primera busca que los resultados de una investigación se puedan repetir en cualquier condición pero la segunda no le da importancia a esto porque cada situación es compleja y única, y por este motivo se eligieron cuatro contextos diferentes para analizarlos desde una perspectiva más rica.
- La investigación-acción no necesita muestra de población representativa porque lo que le interesa es la población con la que trabaja.
- La investigación tradicional parte de una hipótesis mientras que la otra busca indicios de cambios y preguntarse qué influencias lo han desencadenado. En nuestro caso el cambio se ha buscado a partir de la implementación de un proyecto de innovación metodológica.
- Normalmente la tradicional implica una comparación entre grupos mientras que la investigación-acción compara un grupo consigo mismo en anteriores situaciones; la primera crea situaciones artificiales, eliminando las variables, y la segunda acepta todas las variables, pues la investigación discurre en un mundo real. Nuestra intención no será la

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

de comparar las diferentes realidades y contextos, sino ver cómo se comportan y se adaptan a la nueva metodología didáctica en cada uno de ellos, aceptando y valorando todos los matices y complejidades, para un posterior análisis e interpretación.

También se ha calificado la investigación-acción como un medio de desarrollo profesional pero no como un método para producir conocimiento científico. Así lo advierte Martínez Bonafé:

...lo bien cierto es que no proliferaron iniciativas académicas en la que se haya recurrido a la investigación acción para producir conocimiento científico. En las Facultades de Educación la I/A está mucho más en las preguntas del examen de los estudiantes y mucho menos en las prácticas de los docentes e investigadores (2008, p. 4).

La investigación en la acción ha sido criticada por producir lo que se ha venido a denominar pequeño conocimiento (*little K*). Cain (2010) en una investigación donde analiza multitud de casos de investigación-acción defiende que si esta se desarrolla con profundidad, asegurando protocolos de validación y publicándola para que pueda ser conocida, experimentada, reflexionada y discutida, es capaz de producir gran conocimiento (*big K*). Cochran-Smith y Lytle (2002), en esta línea, otorgan a la investigación-acción la capacidad de producir dos tipos de conocimiento: local, para su propia práctica y para la comunidad inmediata de profesores; y público, para la amplia comunidad de educadores (p. 80).

Por último, señalar un problema que se ha achacado a la investigación en la acción: el tiempo. En palabras de Stenhouse (1987, p. 39), el problema es que “los profesores enseñan demasiado”. Las excesivas horas de docencia y dedicación a la práctica educativa imposibilitan que muchos docentes puedan llevar a cabo sus investigaciones, con la consecuente pérdida de divulgación de investigaciones sobre la propia práctica. Esto nos priva de estudios que aúnan enseñanza e investigación como dos aspectos de un mismo proceso, impidiendo el verdadero desarrollo educativo (Elliott, 1993). La presente investigación ha padecido este problema pero se ha intentado suplir con

dedicación, entrega e ilusión, así como con renunciaciones personales y económicas.

Se puede concluir que la investigación-acción es la metodología más adecuada para este caso, ya que se puede constatar que los riesgos que comporta son en muchos casos infundados y otros pueden minimizarse con una correcta implementación y validación investigativa.

4.6.1.3. Investigación-acción con estudio de caso

Una vez visto que la investigación-acción será la principal referencia metodológica, centraremos la tesis como una **investigación-acción con estudio de caso**. “Como los estudios de casos se generan a partir de experiencias y prácticas reales, pueden vincularse con la acción y contribuir a cambiar la práctica” (Blaxter, 2000, p. 87). En nuestro caso queremos ver cómo, cuándo, en qué condiciones y en qué contextos se puede implementar un proyecto basado en los conciertos de creación propia como un trabajo cooperativo dentro de las aulas y de la programación ordinaria del tercer ciclo de educación primaria.

Elliott (1993) señala los estudios de caso como los tipos de informes que resultan de una investigación-acción, pues según él “estos informes deberían basarse en los informes analíticos” y se elaboran “en el momento en que se decide dar por terminada una espiral de investigación-acción” (Ibíd., p. 108). Mckernan (1999) también enmarca los estudios de casos como “los informes al final de un ciclo completo de acción” (p. 96). La diferencia entre investigación-acción tipo y con estudio de caso estriba en que “la primera parte de temas de la cotidianidad de la práctica y, en la segunda, se parte de casos concretos de la práctica educativa en los que los docentes se encuentran involucrados” (Boggino y Rosekrans, 2009, p. 123).

El estudio de caso es una investigación empírica que se centra en el estudio de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia (Yin, 2003, pp. 1-4). Mediante este

enfoque no se pretende la generalización estadística ni una representatividad manifiesta, más bien se intenta captar la riqueza, complejidad y contextualidad (Díaz, Giráldez y Bresler, 2006, p. 3).

En los estudios de caso, al estudiar a un individuo, una institución o un fenómeno en concreto de forma intensa y detallada en “la secuencia de acontecimientos de su contexto” (Stake 1998, p.11), se ofrece una extraordinaria profundidad en el estudio, mientras que por otra parte, se puede perder en amplitud. Así, este enfoque revela la diversidad y la riqueza en la conducta humana a la que sería difícil acceder desde otros enfoques metodológicos. En la medida que un estudio de caso se aplique a otro caso en concreto pueden establecerse generalizaciones. Esto Stake lo ha visto como un proceso de validación que ha denominado “generalización naturalista” (En: Elliott, 1993, p. 183).

En esta investigación, y siguiendo la nomenclatura de Stake (p. 17), utilizaremos un *estudio de casos instrumental colectivo*, pues el interés no se centra en investigar a unos profesores en concreto o su forma de trabajar. El interés estriba en comprobar cómo se implementa una innovación metodológica, por eso instrumental, y cómo se comporta en diferentes contextos, realidades y profesionales, y por lo tanto, colectivo.

4.6.2. Instrumentos de recogida de datos

Uno de los propósitos de este trabajo es conseguir un estudio cargado de validez y fiabilidad. Por tanto, una profusión de diferentes fuentes de datos es primordial para producir una adecuada triangulación de estos (Denzin En: Flick, 2004, p. 243). El investigador no posee la facultad de observar todo lo que se puede apreciar de un mismo fenómeno, ni en él pueden tener cabida todas las interpretaciones posibles. Las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas, a partir de diferentes documentos, es lo que permite descubrir y reflejar las múltiples realidades de un caso (Stake, 1998, p. 63).

Para esta investigación se ha utilizado variedad de técnicas o instrumentos para la recogida de datos como son la observación, las entrevistas semiestructuradas, los diarios de los investigadores y diferentes evidencias documentales.

Todos estos instrumentos fueron previamente validados por un sistema de jueces expertos entre los que se contaba con especialistas de diferentes ámbitos en investigación cualitativa, en investigación en educación musical, así como maestros especialistas y generalistas de primaria, para de esta manera abarcar una amplio espectro de opinión. Se escucharon sus valoraciones y se realizaron las modificaciones precisas. De esta manera se refrendó el guión seguido en las diferentes entrevistas o en el grupo de discusión, siempre teniendo en cuenta que por el tipo de investigación no se puede contemplar una batería de preguntas o cuestiones a tratar completamente cerrada, así como el modelo de diario y las técnicas de captación de la información. A continuación se detallan cada una de las técnicas y cómo fueron empleadas.

4.6.2.1. Observación

La observación se vislumbra como la técnica primera, la más básica y tal vez la más importante técnica para el investigador cualitativo (Latorre, 2003). En ella se pretende obtener datos de modo sistemático y no intrusivo, insertándonos en el hábitat natural donde se están produciendo estos datos (Taylor y Bogdam, 1986).

La dificultad en la inmersión en el campo no se presenta en esta investigación dada su naturaleza. Los *porteros* (Taylor y Bogdam, 1986; Hammersley y Atkinson, 2006), o los encargados de facilitar o bloquear el acceso al campo de investigación, son en este caso los mismos maestros que están realizando la investigación, facilitando enormemente la tarea. Esta total implicación en el tema ofrece una visión mucho más cercana a la misma práctica y a aquello que se quiere observar. De la misma forma puede parecer que condiciona o resta objetividad, cuestión que se ha suplido con la profusión de técnicas de recogida de datos, así como la variedad de contextos, informantes e investigadores. Por las características de la investigación-acción, la observación participante,

invasiva y subjetiva es inherente a esta metodología (Latorre, 2003). A pesar de ello, se ha intentado realizar, además de este tipo de observación que exige implicación y participación, una más aséptica que complementa la primera, que denominaríamos observación no participante.

Como apunta Giráldez (2006a, pp. 146-147), existen diferentes tipos de observación dependiendo del papel del investigador. En la investigación se han utilizado las diversas tipologías de observación:

- Directa o indirecta. Como se ha dicho se ha utilizado la observación directa en cuanto se ha estado en contacto directo con el fenómeno a investigar, pero también indirecta en cuanto se han observado grabaciones de video (anexos 16, 22 y 23) y audio (anexos 18, 19 y 20), fotografías (anexo 17), además de diferentes documentos generados por otros investigadores (anexo 13).
- Participante o no participante. Ha sido participante en la medida en que el investigador principal se ha incluido en el grupo de investigación y en el fenómeno a investigar, pero también no participante en cuanto hemos observado a los alumnos o los compañeros investigadores en directo o a través de las grabaciones, sin realizar ninguna intervención.
- Estructurada o no estructurada. Ha sido estructurada por la observación sistemática como elemento básico y permanente de la investigación y por el uso de instrumentos adecuados de recogida de datos, pero también se ha observado sin estructura fija, tomando notas en el cuaderno de campo de forma no sistemática y no ordenada.
- De campo y de laboratorio. Evidentemente, esta investigación está efectuada en el campo donde discurren los hechos a examinar, pero en la medida que se consigue llegar a ellos dentro de un lugar preestablecido o laboratorio, como son las aulas de las escuelas, se está accediendo a ellos desde las dos perspectivas (Stenhouse, 1987, p. 37). También en la medida en que se realiza el análisis de documentos escritos se ha conseguido un distanciamiento del campo.

En este punto, merece especial mención las grabaciones en vídeo realizadas durante toda la investigación. La cámara de vídeo se convirtió en un apéndice insustituible de los maestros investigadores en todo este proceso. Se grabaron todos los conciertos de los alumnos (anexo 16), así como su proceso de creación y ensayo, constituyendo una de las técnicas que mayor cantidad de información albergan. También constituyen una fuente documental de validez de la investigación, así como material para posteriores investigaciones (Òdena, 2001; Rusinek, 2012).

Las grabaciones resultan muy esclarecedoras de las situaciones reales que se han producido, pues una vez registradas, se han recuperado fácilmente para un posterior análisis e interpretación (Latorre, 2003, p. 82). Se han analizado pormenorizadamente los videos por parte del investigador principal para detenerse en los aspectos más significativos y posterior transcripción en caso de necesidad (Elliott, 1993). Pero han sido de gran ayuda en el análisis y evaluación de los propios alumnos, cuestión que se realizaba después de cada concierto, sirviendo a los diferentes tipos de evaluación a la que fueron sometidos. De la misma forma fueron de gran interés para el visionado, reflexión, discusión y evaluación en cada una de las sesiones del grupo de investigación (anexo 18), mostrando situaciones que habían pasado desapercibidas durante las sesiones o conciertos, “proporcionando un feedback inmediato a los participantes” (Òdena, 2006, p. 228). A través de la observación de los videos se ha podido refrendar algunos aspectos en el análisis posterior como: motivación de los niños, relaciones interpersonales de los alumnos, los roles del concierto, la actitud de los alumnos y docentes, los aspectos musicales que se incluían, la composición individual y grupal, la ejecución o los diferentes roles de los alumnos, entre otros.

También se realizaron fotografías de los diferentes colegios, conciertos y ensayos, que fueron posteriormente analizadas. Principalmente ayudan a comprobar y apoyar las informaciones que se constatan en otros instrumentos como las entrevistas o diarios (Latorre, 2003).

La observación en esta investigación, aún siendo un instrumento de recogida de datos que ha complementado y validado al resto de técnicas, ha seguido las directrices de la metodología observacional. De esta forma se ha mantenido un equilibrio entre percepción, interpretación y contextualización, intentando evitar, en gran medida, el sesgo de carácter estructural, mediante las grabaciones que se han realizado de todos los conciertos y de algunos procesos de creación (Anguera, 2003, p. 274). No se ha utilizado ningún instrumento específico o estándar de observación, dado el carácter espontáneo de las conductas que se estudian (Ibídem), pero sí que se ha registrado sistemáticamente en los diarios de investigación, en el cuaderno de campo y en el posterior visionado reflexivo de las grabaciones en el grupo de investigación.

4.6.2.2. Diarios

Los diarios (anexo 4) se han utilizado como una técnica para recoger las observaciones, impresiones, interpretaciones o reflexiones de los hechos (Latorre, 2003).

Se presentaron al grupo de investigación como una herramienta analítica que permite un posterior análisis pormenorizado que da lugar a una ulterior interpretación de las experiencias, problemas o percepciones de los protagonistas. Por este motivo los diarios personales de cada miembro del grupo tenían que ser un relato reflexivo que podría contener un registro informal de anécdotas o observaciones (McNiff, 2010).

La confección de estos diarios resulta una tarea muy laboriosa para unos profesionales que tienen que implementar una investigación al mismo tiempo que están trabajando en sus escuelas. De esta manera los cuatro maestros investigadores realizaron anotaciones en sus diarios después de cada sesión desarrollada dentro del proyecto con sus alumnos. Los diarios fueron una carga para los docentes y no estuvieron exentos de complicaciones por la falta de tiempo para la reflexión diaria, por la falta de costumbre y disciplina a la hora de plasmar nuestras impresiones por escrito e incluso por el robo de los mismos. A pesar de las circunstancias resultaron unos diarios bastante completos y

significativos. Entre ellos se complementan dando una visión bastante rica y diversa de una misma realidad en diferentes contextos.

Se han empleado con una doble utilidad: por un lado, su uso para el posterior análisis por parte del investigador principal y, a su vez, para la conferir un tiempo de reflexión y recopilación de acontecimientos e ideas por parte de los diferentes investigadores que posteriormente se sumarían al resto de datos emergidos de la investigación. Así, para los profesores ha supuesto una manera de revisar, analizar y evaluar, así como una manera de acceder a cómo ellos interpretan sus realidades de aula (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 57).

4.6.2.3. Entrevista

La entrevista ha sido una de las técnicas más utilizadas en esta investigación, pues resulta un método muy útil para recoger datos a los que no se puede tener acceso mediante la observación o los cuestionarios (Blaxter, 2008, p. 188), aportando una información muy rica y contrastable, dentro del contexto y de la subjetividad del entrevistado.

Se ha utilizado la entrevista *semiestructurada*, donde el entrevistado tiene plena libertad discursiva, pero sujeto a ciertos temas y sub-temas más específicos o acotados. Se ha empleado este tipo de entrevista por ser la más apropiada, al suponerse que el entrevistado expresará con más libertad sus puntos de vista (Flick, 2004, p. 31). Esto ha permitido cierto nivel de intervención por parte del investigador para facilitar el diálogo y la libre circulación de ideas en torno a la temática de interés. De acuerdo con Hammersley y Atkinson (2006, pp. 169-170) no se han empleado exactamente las mismas preguntas con cada entrevistado con el propósito de no encorsetar y así dejar fluir las palabras como si se tratara de una conversación. No obstante, se ha tenido cierto control sobre los procedimientos tratando de estimular al entrevistado para reconducirlo al tema deseado, incluso haciendo preguntas de contenido más restringido para comprobar si respondían con sinceridad. En la medida que se ha conseguido un equilibrio entre naturalidad e intencionalidad, las entrevistas indirectas guardan esta proporción que los

autores reclaman: "Mientras que el objetivo tiene que ser minimizar la influencia del investigador, (...) siempre es necesaria alguna estructuración para determinar lo que es o no relevante" (Ibídem).

Las entrevistas se sucedieron de diversa forma dependiendo de las circunstancias y predisposición del docente. A pesar de ello, todos fueron muy amables y receptivos. Como se ha comentado, las entrevistas tenían unos ejes por donde se quería que discurriese para que no se divagara en exceso y se dejaran cuestiones en el aire (Hammersley y Atkinson, 2006, p. 172), a pesar de ser abiertas para que de ellas emanase la máxima información posible.

Se realizaron diferentes entrevistas en distintos momentos de la investigación. A mitad de la investigación se realizó una entrevista a las seis tutoras de cada grupo-clase (anexos 1 y 19) donde se estaba implementando la investigación con el propósito de dilucidar qué percepciones tenían ellas como tutoras sobre el proyecto en mitad de este. Al final de la investigación se hizo una entrevista más larga a cada uno de los miembros del grupo de investigación (anexos 2 y 20) que habían llevado a cabo el proyecto en sus diferentes centros.

La duración de las entrevistas fue oscilando dependiendo de los entrevistados, llegando hasta los treinta minutos. Para registrar las entrevistas se utilizó una grabadora por pistas y también se tomaron notas. La grabadora sabemos que puede suponer, en ocasiones, un obstáculo entre entrevistador y entrevistado pero sigue siendo el método más eficaz para registrar todo lo audible (Latorre, 2003, p. 74). Por esta razón se optó también por tomar notas durante la entrevista así como al finalizarla, para dejar constancia de la impresión general, resaltar aquellos aspectos que llamaban la atención o eran susceptibles de ayudar en la investigación y que la grabadora no podía registrar. Estas notas se incorporaron a la transcripción de todas las entrevistas (anexo 1 y 2). La transcripción resultó una lenta tarea pero necesaria para la posterior utilización de los datos en el análisis y la posibilidad de volver a estos siempre que fuese necesario.

Igualmente se registraron en audio todas las reuniones del grupo de investigación (anexo 18) que no se han transcrito en su totalidad pero sí se han

utilizado y transcrito algunos fragmentos, que sirven para comparar datos o corroborar situaciones. También se registraron y se transcribieron un extracto (anexo 5) de los videos con las valoraciones de los alumnos (anexo 22) donde expresaban escuetamente pero de manera totalmente libre, sus valoraciones finales sobre el proyecto implementado.

4.6.2.4. Grupo de discusión

Esta técnica de recogida de información conocida por el nombre inglés de *focus group* ha permitido obtener información de una forma distendida y no directiva, intercambiando opiniones, complementando la de las entrevistas individuales (Latorre, 2003). Ha resultado muy eficaz para extraer algunas conclusiones pues, la manera de proceder durante toda la investigación-acción había sido mediante la realización de reuniones con el grupo de investigación. De esta forma este grupo de discusión es un fiel reflejo de las opiniones, estados, anhelos, cambios producidos tanto en las relaciones que se establecieron en el grupo como en el trabajo, experiencia y conocimiento que este fue adquiriendo.

El focus group se preparó previamente tanto en sus aspectos técnicos (lugar, fecha o método de grabación), como en las temáticas o *detonadores* que el moderador utilizó para generar conversación y producir discurso (Chávez, 2013). Tuvo lugar al finalizar la investigación, en un ambiente relajado fuera de los diferentes recintos escolares donde transcurrieron el resto de entrevistas y reuniones. Se grabó en audio (anexo 21) y video (anexo 23) para no perder ningún matiz, dado que los miembros del grupo estaban ya muy familiarizados con estas técnicas de grabación, teniendo una duración de una hora y doce minutos. El grupo de discusión también se transcribió (anexo 3) en su totalidad, pues la información que emanaba de él era muy significativa y merecía la pena tenerlo todo en un documento escrito para su posterior análisis.

4.6.2.5. Evidencias documentales

El análisis de documentos escritos ha supuesto un recurso de gran utilidad para acceder a información que se ha generado a partir de la investigación. Los

documentos “reflejan una situación en un momento determinado, y permiten percibir cambios en diferentes momentos de la investigación” (Boggino y Rosekrans, p. 74). El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que permite obtener información útil y que vendrá a complementar la obtenida con otras técnicas (Latorre, 2003, p. 78).

En los anexos se pueden encontrar las autoevaluaciones de los alumnos (anexo 9), las valoraciones de los padres (anexo 8), las actas de las reuniones del grupo de investigación (anexo 10), el cronograma de la investigación (anexo 11), los programas de los conciertos realizados por los alumnos y otros documentos de los centros (anexo 14), la programación de aula (anexo 15), videos explicativos (anexos 13 y 24) y las fichas de los conciertos fuera del proyecto (anexo 26).

Una de las evidencias documentales analizadas más importantes son las autoevaluaciones de los alumnos. Se realizaron en cada uno de los colegios de la investigación al final de cada evaluación escolar, que en la investigación coincidía con los diferentes ciclos de la investigación-acción. En ellas se intenta que los alumnos reflexionen sobre el trabajo realizado durante la evaluación, valorando el proyecto en general, cada uno de sus conciertos y el de sus compañeros, a su maestro de música y también a ellos mismos, otorgándose una calificación académica. Las autoevaluaciones se utilizan primeramente para establecer la evaluación de los alumnos, dentro de un concepto de evaluación formativa que quiere ir más allá de la simple calificación numérica, pretendiendo que los alumnos tomen conciencia mediante la reflexión periódica de su trabajo, de sus preferencias, de sus progresos y sus carencias. Después, estas autoevaluaciones han sido recopiladas y analizadas como documentos que emergen de la investigación y que proporcionan información valiosa sobre las percepciones de los alumnos.

En un intento por hacer partícipes a los alumnos del proyecto y ampliar aún más los informantes y las percepciones desde diferentes puntos de vista, los alumnos realizaron unas entrevistas a sus padres después del concierto final del proyecto al que estos asistieron. En estas valoraciones se muestra qué

percibían los padres del proyecto y cómo cambia su apreciación después de acudir al último concierto.

4.6.2.6. Cuadro resumen

INSTRUMENTO	TIPO	TÉCNICA DE RECOGIDA	IMPLEMENTACIÓN	MOMENTO
Observación	-Participante/No participante. -Directa/Indirecta -Estructurada/No estructurada -Campo/ Laboratorio	-Grabación en video y audio. -Cuadernos de campo	Todos los implicados en la investigación: alumnos, familias, grupo de investigación, maestras tutoras.	Curso escolar 2010/2011
Diarios	Personales del grupo de investigación	Documentos de Word	Grupo de investigación	Curso escolar 2010/2011
Entrevistas	Semiestructuradas	Audio, notas y transcripción	-Maestras tutoras -Maestros investigadores	-2 ^a evaluación -Final del curso
Grupo de discusión	Focus group/Entrevista colectiva	Audio, video y transcripción	Grupo de investigación	Final del curso
Evidencias documentales	-Actas de las reuniones	-Documento Word	-Grupo de investigación	-Curso 2010/2011

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

	-Autoevaluaciones	-Fichas alumnos	-Alumnos	-Las tres evaluaciones
	-Programas y fichas		-Alumnos	
	-Valoraciones alumnos	-Video	-Alumnos	-Final de curso
	-Valoraciones padres	-Fichas alumnos	-Familias	-Final de curso

4.6.3. Criterios de cientificidad

La validación de los estudios de caso en la investigación cualitativa tiene que garantizar estándares de calidad acreditados a pesar de estar trabajando con fenómenos donde no existe el consenso y que son susceptibles de muchas interpretaciones (Stake, 1998, p. 95). La finalidad de esta investigación es conseguir una rigurosidad tal que su cientificidad esté fuera de dudas. Para ello se ha sometido a cada uno de los procesos, de las técnicas empleadas y de las fases del estudio, a estrictos criterios de credibilidad.

4.6.3.1. Validez

La validez de una investigación puede mostrarse desde dos perspectivas: *descriptiva* o *interpretativa* (Boggino y Rosekrans, 2007, pp. 77-78). La validez descriptiva tiene su base en comprobar que las percepciones sobre un mismo hecho o situación son vistas del mismo modo por diferentes investigadores. Por este motivo era importante que el grupo de investigación implementara todo el proyecto y no fuera un simple controlador o evaluador del proyecto del investigador principal. Las grabaciones en video fueron muy importantes para comprobar esta validez descriptiva.

La validez interpretativa viene condicionada por el grado de subjetividad que todo trabajo cualitativo conlleva en cuanto es implementado por un individuo con unas características particulares. Esta validez pretende, mediante el contraste con otros investigadores o colegas, determinar qué grado de

subjetividad tenemos respecto al tema en cuestión y su influencia en la investigación. En la presente, esta validez interpretativa se corroboró en todo momento porque la investigación fue realizada por un grupo de maestros investigadores. Si bien existía la figura del investigador principal, todas las ideas y acciones eran evaluadas por el equipo antes, durante y después de su puesta en marcha.

De esta forma la existencia de un grupo de investigación, conformado con el propósito de diseñar, implementar, reflexionar y evaluar en todo el proceso, se perfila como un garante de la validez tanto descriptiva como interpretativa.

4.6.3.2. Triangulación

La triangulación es otra forma de validar la información y así conseguir que el estudio tenga profundidad y consistencia. Esta se produce al reunir y cruzar dialécticamente toda la información del objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que constituirá los resultados de la investigación (Cisternas, 2005, p. 68).

Denzin (1989, En: Flick, 2004, p. 243) distingue entre cuatro maneras de triangular, que se complementan con las aportaciones de otros autores (Boggino y Rosekrans, 2007; Latorre, 2003; Mckernan, 1999; Stake, 1998):

- *Triangulación de los datos*

Se realiza utilizando diferentes fuentes de información que se comparan para ir extrayendo conclusiones ascendentes. De esta forma se observa si el caso se sigue comportando de la misma forma en las diferentes situaciones o contextos (Stake, 1998). En esta investigación se utiliza la grabación en video del desarrollo del proyecto en las diferentes escuelas, la observación y reflexión de la que se derivan los diarios de los investigadores, actas y grabaciones de las reuniones del grupo de investigación, entrevistas a alumnos, padres, tutores y a los propios investigadores, grupo de discusión y diferentes documentos derivados de la acción, como las autoevaluaciones de los alumnos. Con esto se asegura una procedencia muy diversa de los datos con la consecuente riqueza que de su cruce se deriva.

Dentro de la triangulación de datos se ha incluido también el tiempo como elemento a tener en cuenta. Se trata, por un lado, de asegurarse una estancia en el campo o una duración de la investigación-acción lo suficientemente extensa como para poder observar el caso, así como para lograr verificar los cambios. Por otro lado, también se contempla la recogida de datos en diferentes momentos de la investigación para conseguir observar el proceso de una forma longitudinal y transversal (Latorre, 2003, p. 93). En la investigación se recogieron datos en todas las fases de su implementación.

- *Triangulación del investigador*

Se emplean diferentes investigadores para que observen la misma escena y así detectar posibles desviaciones derivadas del investigador como persona. Por ello la investigación se ha llevado a término en cuatro escuelas diferentes, por cuatro maestros-investigadores diferentes, y además contando con la colaboración de diferentes expertos en momentos puntuales. También se han realizado grabaciones en video de todos los conciertos creados e interpretados durante el curso 2010/2011 dentro de cada uno de los cuatro colegios (anexo 16) con más de 3 horas de duración, para después ser visionados, comentados y reflexionados por todos los maestros investigadores en las reuniones del grupo. Así se ha conseguido que durante todas fases o ciclos del proceso los diferentes miembros del grupo de investigación aportaran sus puntos de vista, que a su vez podían discutirse o completar con los del resto del equipo.

Para lograr una validez óptima en la implementación de las diferentes técnicas como las entrevistas, el grupo de discusión, los diarios o la recopilación de la información en general, se ha utilizado el ya comentado sistema de jueces expertos que aseguran también una triangulación de los investigadores.

- *Triangulación de la teoría*

Se produce acercándose a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente, realizando un análisis y discusión con la literatura especializada y confrontándola con los datos de la investigación. En esta investigación se tienen en cuenta todas las últimas aportaciones en investigación en educación

musical, así como en creatividad y en desarrollo positivo. Por otro lado, se puede observar, como muestra Stake (1998, p. 99), que el solo hecho de estar compartiendo la investigación con diferentes investigadores ya otorga una triangulación de las teorías que emanan de cada uno de ellos.

- *Triangulación metodológica*

Esta se promueve dentro del propio método y entre diferentes métodos. Se utilizan diferentes perspectivas metodológicas y de métodos que se entrecruzan con la propia práctica, las acciones, los investigadores y la comprensión teórica de los fenómenos. La variedad de métodos como la observación, la entrevista, el focus group o los diarios entre otros, validan esta investigación.

Existen otras técnicas de validación como la revisión por los interesados, que también se ha empleado. Una vez recopilados todos los datos, categorizados, codificados e interpretados, se ha procedido a que los diferentes implicados en la investigación lean los escritos surgidos de sus propias palabras o de sus actuaciones con el fin de revisar “la exactitud y adecuación del material” (Ibíd., p. 100). Se ha tenido especial cuidado con las informaciones que procedían de los miembros del grupo de investigación pues formaban parte del proyecto y es de ellos de donde emerge más información. Por este motivo ellos son los que han podido verificar las descripciones e interpretaciones, así como añadir, corregir o matizar algunas de ellas.

4.6.4. Código ético

Esta investigación ha seguido un código de buena conducta ética: *Ethical guidelines for educational research* (2011). Este está basado en las buenas prácticas y la honestidad en investigación en educación, a partir de las directrices del British Educational Research Association (2011). Los principios que sustentan las directrices de esta asociación consideran que toda investigación educativa debe llevarse a cabo dentro de una ética de respeto a la persona, al conocimiento, a los valores democráticos, a la calidad de la investigación educativa y a la libertad académica (p. 4). Merece especial

mención el punto 12, el cual se refiere específicamente a la investigación-acción:

Los investigadores que participan en la investigación-acción deben tener en cuenta la medida en que su propia investigación reflexiva afecta a otros, por ejemplo en el caso de la doble función de maestro e investigador y el impacto que pueda causar en los estudiantes y colegas. Este doble papel también puede introducir tensiones explícitas en áreas tales como la confidencialidad y deben ser tratados en consecuencia. (p. 6).

Todos los puntos de este código ético se han tenido en cuenta en esta investigación. Sin ser exhaustivos, se han sintetizado los aspectos más importantes en los que incide este código y que han guiado el presente estudio:

- Consentimiento informado y voluntario de los participantes.
- Derecho a retirarse de la investigación de los participantes.
- Se ha de requerir un consentimiento para que participen los niños y su opinión ha de ser tenida en cuenta.
- Los participantes tienen derecho a que se salvede su intimidad, a no ser que manifiesten lo contrario.
- El investigador tiene la obligación de evitar todas aquellas acciones o circunstancias que supongan un sesgo intencionado en la investigación.
- Los investigadores tienen que tener en cuenta la ley de protección de datos que esté vigente en la legislación. La nuestra en concreto sería el R.D. 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la L.O. 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal (BOE, 19 enero 2008).
- Los participantes tienen que tener copias de los informes, así como ser preguntados antes de darlos por concluidos.
- Las investigaciones tienen que divulgarse y facilitar el acceso a ellas de otros colegas.
- No puede consentirse la copia, la difamación, o apropiación de ideas o del trabajo de otros investigadores y otros profesionales.

CAPÍTULO V
PROCESO DE LA
INVESTIGACIÓN

5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción

La contextualización de la investigación es fundamental para entender cómo se comportan unos participantes con una idiosincrasia determinada, en una situación y en un lugar concreto. De esta forma, en la primera parte de este capítulo, se relatará el contexto general y el específico de los cuatro colegios, para después describir a los maestros investigadores y a los alumnos como participantes en la investigación.

En una segunda parte se exponen las diferentes fases de la investigación, así como el diseño del proyecto que la sustenta. Aquí se podrá observar el proyecto tal cual fue llevado a la práctica en los cuatro contextos en el curso escolar 2010/2011.

A partir de la implementación de este proyecto y después de acopiada la información emergente, se procede al análisis e interpretación de los datos. El relato de este proceso asistido con el programa informático para la investigación cualitativa *NVivo 10*, será lo que cierre el capítulo.

5.2. El contexto

Con una finalidad manifiesta por clarificar, encuadrar y entender mejor este trabajo es necesario establecer el contexto donde discurre la investigación. Se pueden distinguir dos contextos: el general que afecta a todas las escuelas donde se implementa el proyecto, y el específico de cada colegio. Con la intención de salvaguardar la intimidad de las personas e instituciones implicadas se obvian sus nombres propios, asociando los colegios y sus maestros a un número, con una finalidad clarificadora. De esta manera cada uno de los contextos se identifica con los números 1, 2, 3 y 4, teniendo una misma correspondencia numérica con los actores que intervienen en cada uno de los contextos (Maestro 1, 2, 3 y 4). Para la investigación importa más el rol que tienen dentro de la comunidad educativa que su propia identidad, pues recordemos que el foco de este caso se sitúa en la implementación de una

innovación metodológica. Se respeta el género de los participantes aunque en el estudio no se tiene en cuenta, entre otros motivos, porque no resulta significativo.

5.2.1. Contexto general

Los centros participantes en esta investigación se encuentran inmersos en un mundo globalizado que demanda que la escuela juegue un nuevo papel en la educación del ciudadano del siglo XXI (Coll, 2013). Se requieren soluciones locales para problemas globales, como la falta de motivación del alumnado, la alta tasa de abandono escolar, la superación de la educación tradicional por nuevos modelos pedagógicos basados en el desarrollo de la creatividad, del aprendizaje cooperativo, de la educación de las emociones y en una escuela que si no es inclusiva, no será. En este problemático y convulso contexto internacional se encuentra la educación en nuestros tiempos, y en este ambiente están inmersos los cuatro centros implicados.

Los centros que participaron en la investigación se encuentran en la comarca de l'Horta de la provincia de Valencia dentro de la Comunitat Valenciana, comunidad autónoma de España. Dos de ellos se sitúan en la subcomarca de l'Horta Nord y los otros dos en l'Horta Sud.

De esta forma los cuatro centros comparten un ámbito geográfico relativamente próximo, como son los pueblos que rodean a la ciudad de Valencia. Los cuatro tienen una realidad educativa y legislativa común. En el momento de la implementación de la investigación la ley educativa a nivel del estado español es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Como se comentó, el desarrollo curricular de educación musical en primaria en España, viene determinado por los diferentes decretos promulgados por cada una de las comunidades autónomas con competencias educativas. En este caso es el Decreto 111/2007 de 20 de julio del Consell Valencià por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

La educación musical en España, como apuntaba Oriol (2007, p. 87) arrastra 50 años de retraso respecto a la mayoría de países occidentales. Este retraso

se traduce en una implantación de todas las metodologías desarrolladas en el siglo XX, de una manera escasa, tardía y minoritaria. A pesar de ello, la promulgación de la LOGSE en 1990 supone un impulso definitivo para la educación musical a nivel nacional con la consolidación de la asignatura en el currículo y la aparición del especialista en educación musical en los centros educativos (Ocaña, 2006).

La Comunitat Valenciana tiene unas características particulares en su relación con la música, que se materializan en las más de 546 sociedades musicales, que poseen más de 40.000 músicos, 60.000 alumnos de escuelas de música y más de 200.000 miembros de sociedades musicales. Estas sociedades cuentan con un gran arraigo popular y representan una de las señas de identidad de la población, suponiendo un elemento vertebrador único en el mundo (Morant, 2013, pp. 52-53). Además, el contexto valenciano posee una ley única en el estado español como es la Ley Valenciana de la Música (1998) cuyo objeto, según su preámbulo, “es el fomento, protección, coordinación, planificación, difusión y promoción de la música en la Comunidad”. En cuanto a la educación musical en la educación obligatoria, la Comunitat Valenciana fue una de las pioneras en introducir muchas de las novedades metodológicas de la mano de un programa experimental llamado *Música a l'Escola* dirigido por Pasqual Pastor (Morant, 2013, p. 61).

En este contexto general, a nivel internacional, nacional y autonómico, discurren las cuatro escuelas participantes en el proyecto, que a su vez están inmersas en un contexto específico que se expondrá a continuación.

5.2.2. Contexto específico

Los contextos específicos de los cuatro centros guardan ciertas similitudes, pues se trata de centros públicos pertenecientes a la red de centros de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports de la Generalitat Valenciana, al mismo tiempo que presentan singularidades que los diferencian. La información de los centros ha sido facilitada por los propios maestros investigadores, y posteriormente ampliada y contrastada en sus páginas webs y otros documentos oficiales.



5.2.2.1. Colegio nº 1

Se sitúa en un municipio situado en la zona sur del área metropolitana de Valencia, en la comarca de l'Horta Sud. Cuenta con 20.265 habitantes en 2012, es cabeza de partido judicial, así como el 398º municipio español a nivel de población.

Antiguamente predominaban los cultivos de secano, pero se transformó la zona oriental del término en regadío, predominando actualmente los cultivos de naranjo. Parte importante de la economía de la población, son también, el comercio, los servicios, la construcción y la industria, destacando su polígono industrial en plena fase de expansión. Todas estas características, lo han convertido en uno de los pueblos más prósperos de la región.

El Colegio nº 1 es un centro de enseñanza en valenciano en sus dos líneas, situado en una zona bastante céntrica de la población. Actualmente cuenta con 7 aulas de infantil y 14 de primaria, con más de 500 alumnos mayoritariamente de habla valenciana, y con un claustro de aproximadamente 30 profesionales. El centro forma parte de la red de centros de calidad de la Conselleria de Educación desde el curso 2010-2011.

El colegio fomenta el respeto hacia todas ideologías, creencias, así como las procedencias de sus alumnos. Intentan informar y educar a los alumnos para

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

que ellos mismos formen sus propios criterios y conclusiones como personas que viven en una sociedad democrática.

Actualmente se encuentran inmersos en un proyecto de colaboración con el resto de centros públicos de la localidad, fomentando el intercambio de experiencias entre los profesionales y favoreciendo la transición de los alumnos de educación primaria hacia la educación secundaria obligatoria y las posteriores etapas educativas. El colegio desarrolla el Proyecto de mejora de la calidad educativa y el Proyecto de promoción de la música contra el fracaso escolar (Conselleria de Educación).



5.2.2.2. Colegio nº 2

El colegio nº 2 está situado en una población que se encuentra a unos 5 kilómetros de Valencia, encuadrada dentro de la comarca de l'Horta Sud, con 11.319 habitantes. Con una agricultura productiva y un desarrollo industrial progresivo, localizada en el Área Metropolitana de Valencia y próxima a importantes focos de empleo potencial, con un crecimiento demográfico muy significativo. Cabe destacar, la gran cantidad de zonas verdes del municipio.

Actualmente hay matriculados un total de 487 alumnos en todo el centro, 153 de educación Infantil y 334 de educación Primaria. La media de alumnos por

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

clase es de 25 aproximadamente, aunque hay grupos de más cantidad de alumnos. El centro tiene 40 alumnos de otras nacionalidades: argentinos, chinos y colombianos. Es por eso que hay un programa de acogida y trabajo con los alumnos procedentes de otros países, especialmente con aquellos de habla no hispana.

En colegio nº 2 fue inaugurado el día 10 de octubre de 2002. En este centro se imparten dos etapas: Educación Infantil y Primaria. Existen dos líneas, PIL (Programa de inmersión lingüística) y otra de PIP (Programa de Incorporación Progresiva). En el curso escolar 2006/2007 se aprobó, a petición del Consejo Escolar de Centro y del Municipal que la línea de PIP se transformara en PIL de forma progresiva.

El centro consta de un edificio principal donde están casi todas las dependencias comunes y las clases de educación primaria, un aula de educación infantil, un gimnasio pequeño, un comedor escolar, un *trinquet* y *galotxa* para jugar a pelota valenciana, un patio en el edificio de educación infantil con zona de tierra y juegos, y espacio con árboles. En el patio principal encontramos una pista de baloncesto, balonmano y fútbol, una fosa de arena para la práctica de atletismo, un gimnasio con servicios exteriores, tutoría del maestro educación física, almacén, etc.

En cuanto a la plantilla del centro, está formada por 25 tutores, un maestro de apoyo, 6 maestros especialistas (dos de inglés, uno de música, uno religión, dos de educación física), una maestra de pedagogía terapéutica, un especialista de audición y lenguaje y una profesora de religión a tiempo parcial. Hay una psicóloga que pertenece al SPE de referencia. La mayoría de la plantilla docente es fija, lo que facilita el desarrollo de cualquier proyecto educativo. El centro ha contado hasta el curso 2011/2012 con un coro escolar y desarrolla muchos proyectos musicales.



5.2.2.3. Colegio nº 3

El colegio nº 3 se encuentra en una localidad de la comarca de l'Horta Nord, a 8 kms de la ciudad de Valencia y a 7 del litoral mediterráneo. El casco urbano de la localidad está compuesto por diversos subnúcleos, con un total de casi 22.000 habitantes.

En cuanto al alumnado, de entre los 230 alumnos matriculados en el centro, cabe destacar que un 20% de ellos presentan necesidades específicas de apoyo educativo en diferentes ámbitos, por lo que se encuentran atendidos por los diversos recursos personales del centro. También hay un 15% de alumnado con necesidades de compensación educativa.

También hay que destacar que el centro cuenta con un 15% de alumnado extranjero, del total de la población escolar. Este alumnado y sus familias pertenecen a diferentes nacionalidades entre las que destacan por su mayor presencia la ecuatoriana, rumana, marroquí o ucraniana.

En cuanto a las familias, podemos comentar que en su mayoría se trata de familias de pocos miembros. Los padres del alumnado suelen poseer estudios

primarios al menos y una gran mayoría se encuentran en activo, aunque en los últimos años, el paro ha hecho mella en muchas familias.

El colegio nº 3 es un centro que cuenta con unas instalaciones prácticamente nuevas. Es un centro de una línea con una ratio máxima por grupo de 25 alumnos en infantil y 30 en primaria. Actualmente cuenta con unos 230 alumnos en total. El centro cuenta con un claustro formado por 14 maestros adscritos al centro a tiempo completo, además de otros maestros a tiempo parcial compartidos con otros centros, como la maestra de religión o la maestra de audición y lenguaje.

Hasta hace poco, el programa lingüístico del centro era el de Incorporación progresiva del valenciano, hasta que con la entrada en vigor del plurilingüismo, se ha ido adoptando el nuevo Programa plurilingüe de enseñanza en valenciano, que el próximo curso se encontrará implantado en toda la etapa de infantil.

La característica principal de este centro educativo, desde la perspectiva de su profesorado, es el hecho de que la gran mayoría del claustro tiene su destino definitivo en el propio centro y ya lleva muchos años de dedicación docente en esta escuela, lo que la ha dotado de una gran coordinación y estabilidad, incorporando progresivamente a los nuevos miembros a esta dinámica de trabajo agradable en un ambiente de esfuerzo y confianza, que conlleva la posibilidad de poder desarrollar proyectos a largo plazo y dotar al centro de unas claras y constantes señas de identidad.

El colegio nº 3 está orgulloso de poseer un equipo de trabajo que ha asumido un compromiso conjunto en su tarea de atención al alumnado del centro para el desarrollo de sus competencias: mejorar su práctica docente, ajustándose a las características propias de su alumnado, adaptándose a las nuevas circunstancias y el nuevo marco educativo, lo que se produce mediante la reflexión conjunta y el trabajo en equipo, tanto a nivel de ciclos y interciclos, como del propio Claustro.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

En el centro se desarrolla un proyecto de educación musical desde el curso 2013/2014 que gira alrededor del concierto como experiencia educativa desde sus diferentes vertientes y perspectivas. Por otra parte, también se ha iniciado un proyecto conjunto con la Universitat de València relativo a la comunicación y comprensión oral. Finalmente hay que destacar que actualmente se está desarrollando un proyecto interno de mejora de atención a las necesidades educativas del alumnado con la organización de desdobles en diversas áreas para un mayor aprovechamiento de estas.



5.2.2.4. Colegio nº 4

El colegio nº 4 es el único centro educativo de la localidad de una población situada en la comarca de l'Horta Nord a unos 8 km de Valencia ciudad y con una población de casi 3700 habitantes. Tiene un alumnado total de 417 alumnos de esta localidad y también de la localidad vecina, donde no tienen escuela propia. Estos alumnos están agrupados en 6 tutorías de educación Infantil y 14 de Educación Primaria, que con los maestros especialistas y de educación especial forman una plantilla de más de 30 profesionales.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Tanto el pueblo como el colegio tienen un nivel socioeconómico medio, con un porcentaje de población extranjera que no llega al 2%. El centro tiene un aula CIL, donde acuden 7 alumnos con trastornos de la comunicación y el lenguaje, principalmente niños con autismo. El centro cuenta con un 22 % de alumnos con algún tipo de necesidad educativa específica.

El centro se constituye como un Colegio Público de educación infantil y educación primaria, de los llamados de "doble línea". Es decir, a él se llevan adelante el programa de Enseñanza en Valenciano Enriquecido, el PEVE y, el Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano Enriquecido el PIPE, desde la Educación Infantil 4 años hasta 6º de Educación Primaria. En Educación Infantil 3 años y, desde este curso, se lleva adelante, siguiendo el calendario de implantación del Decreto 127/2012, de 3 de agosto que regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana, el Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV) y el Programa Plurilingüe de Enseñanza en castellano (PPEC).

El colegio nº 4 pertenece a las siguientes redes de centros docentes:

- 1.- Red de Centros plurilingües de la Comunidad valenciana desde el curso 2008/2009.
- 2.-Red de Centros de calidad desde el curso 2009/2010 encontrándose actualmente en el Nivel III.
- 3.- Red de Centros que han establecido un contrato programa con la administración desde el curso 2012/2013.

Además de los ya mencionados el colegio lleva adelante diversos Programas y Proyectos de Innovación Educativa:

- 1.- Portfolio Europeo de las lenguas. Centro Experimentador desde el curso 2004 / 2005.
- 2.- Programa Europeo Comenius de Asociaciones Multilaterales con otros Centros Escolares Europeos. Durante siete cursos han trabajado este tipo de

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

proyectos. Hasta el último curso trabajaron con centros docentes de Bélgica, Dinamarca, Italia, Turquía y el Reino Unido.

3.- Aulas felices: Programa Educativo basado en la psicología positiva que potencia el desarrollo personal y social de los alumnos y promueve la felicidad de alumnos, profesores y familias

4.- Realización de competiciones deportivas de Colpbol con centros de la comarca: deporte basado en la inclusión..

5.- El colegio tiene un coro propio sustentado con un proyecto coral donde los alumnos a partir de 3º pueden participar realizando muchas actividades dentro y fuera del horario escolar.



5.3. Participantes en la investigación

La presente investigación se centra en la implementación de una innovación educativa y por tanto no tiene, a priori, a las personas como protagonistas. Sin embargo, en educación todo pasa por y para las personas. Para realizar esta investigación educativa se precisan múltiples participantes que iluminen el proceso y le pongan voz. Los más importantes serían los cuatro maestros

investigadores que forman el núcleo del grupo de investigación, en segundo lugar los alumnos y, por último, las maestras tutoras de los grupos de estudio, las familias, los asesores externos, directores y colaboradores diversos. Esta exposición se centra en los maestros, por ser los que ejecutan la acción, y en los alumnos, por ser quienes la reciben.

5.3.1. El grupo de investigación

Como se ha comentado, muchos investigadores (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1993; Latorre, 2003) consideran que la investigación-acción necesita ser colaborativa, pues su meta es “la mejora personal para la transformación social” (Latorre, 2003, p. 41). Es una forma de validar la investigación y una garantía de estar realizando un trabajo serio, aplicable a otros ámbitos y por otras personas. La riqueza en matices, opiniones, visiones e implementaciones es mucho mayor si la investigación es realizada por un grupo investigador que si la efectúa un individuo solo.

La existencia del grupo garantiza una triangulación continua en todas las fases del proceso, representando una indagación y supervisión permanente de la mano de varios observadores participantes. La gestión del grupo, con sus tensiones y dificultades, pero con la riqueza que aporta la cooperación de todos, dificulta el proceso pero lo hace más fructífero, rico e interesante para la investigación misma y para cada uno de los participantes en ella.

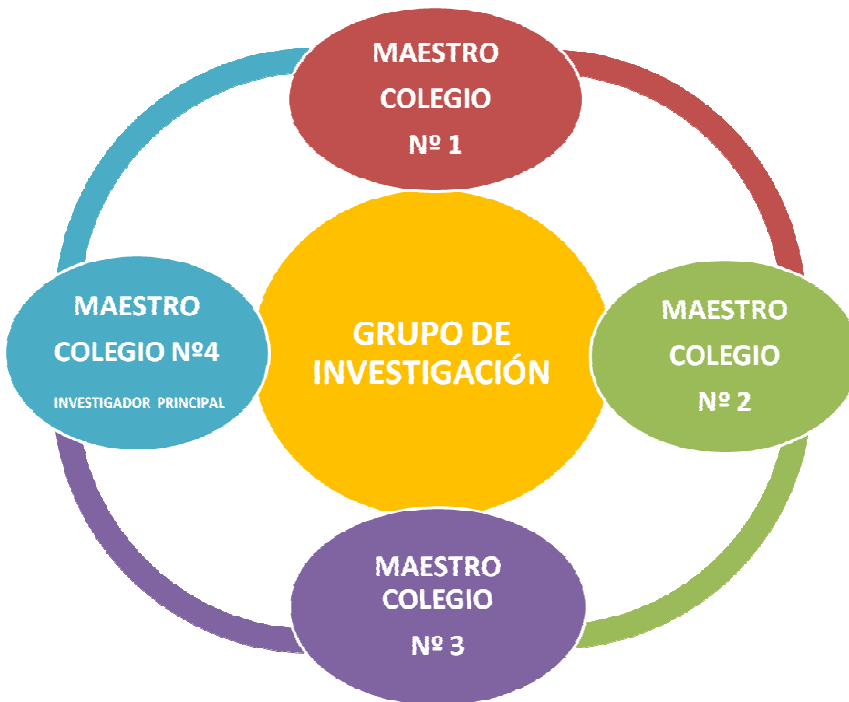
5.3.1.1. Creación del grupo

La creación del grupo de investigación era una tarea muy importante y que resultaba complicada a priori. No se trataba de una pequeña experiencia, sino de una gran investigación que iba a tener una duración de más de un año, que resultaría un trastorno para la vida escolar del centro y para las vidas personales de los maestros implicados. Estos tenían que renunciar a sus programaciones de aula, en muchos casos casi en su totalidad, y embarcarse en un proyecto que no tenía ninguna garantía de éxito. A pesar de ello el proceso de búsqueda no fue laborioso, ni tampoco el trabajo de convencerles de su implicación en el proyecto.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Se buscaron cinco maestros, dos hombres y tres mujeres, además del propio investigador principal, que estuvieran en un centro definitivo durante algunos cursos y con una fuerte implicación como maestros de educación musical, pues el sacrificio se sabía que iba a ser considerable.

Todos accedieron ilusionados y rápidamente, aunque un poco desconcertados ante una experiencia muy novedosa para ellos. Una de las maestras de la investigación se retiró por una grave enfermedad que la tuvo apartada de la docencia durante un curso. Otra participaría solo en el grupo de investigación pero no implementaría la investigación, pues trabajaba en un centro concertado y había dejado de tener docencia en educación musical. De esta forma se cerró el grupo de investigación con cinco miembros: tres maestros investigadores, una maestra-observadora que participaría en el grupo de investigación y el investigador principal. El proyecto se implementaría en cuatro centros por cuatro maestros de educación musical al mismo tiempo, con sus posteriores reflexiones y evaluaciones por parte del grupo de investigación. Uno de los maestros investigadores sería el investigador principal.



Por último, señalar que en dos momentos puntuales se pidió el apoyo de un experto externo para clarificar algún tema y colaborar con el grupo. Se hizo una sesión sobre investigación-acción con los profesores Julio Hurtado, director de esta tesis, y Eulina Pessoa, experta en investigación-acción de Brasil; la otra sesión con asesor externo fue con el profesor Salvador Tarín, para preparar la reunión monográfica sobre el programa de Responsabilidad Personal y Social que implementa desde hace años en las escuelas y que actualmente finaliza su tesis sobre la formación del profesorado que utiliza este programa ideado por Hellison (2003).

5.3.1.2. Funcionamiento del grupo

El 30 de agosto de 2010 (anexo 11) se constituye definitivamente el grupo de investigación-acción, dispuesto a poner en práctica un proyecto de creación e interpretación de conciertos mediante el aprendizaje cooperativo en cuatro colegios públicos, a la vez que se seguían todos los pasos para que fuera una investigación con todo el rigor científico.

El grupo se reunió periódicamente durante todo el curso escolar 2010/2011. En un primer momento las reuniones fueron muy frecuentes, pues había muchas dudas y todos los miembros necesitaban mucha información y apoyo. Además de las reuniones quincenales, se estableció una red de conexión vía correos electrónicos, bases virtuales de intercambio de imágenes, videos y datos para poder estar en contacto permanente, además de poder ver el trabajo de los otros compañeros y así aligerar la carga de trabajo de las reuniones.

En las reuniones, una vez rediseñado todo el proyecto que el investigador propuso al resto del grupo y disipadas las dudas iniciales, se procedió al visionado de los videos que todos los compañeros habían grabado en los ensayos y conciertos. Después de la puesta en común y la reflexión, se tomaban las decisiones para poder seguir desarrollando el proyecto. En todas las reuniones se grababa y se levantaba acta (anexo 10) para que todos estos documentos fueran susceptibles del posterior análisis.

Con el tiempo se empezaron a espaciar las reuniones, pues ya no era necesario tanto contacto directo. Antes de empezar con un nuevo concierto y después de haberlo interpretado siempre se reunía el grupo. También hubo momentos de cansancio, agotamiento y estrés, pero fueron superados con la ilusión y apoyo de todos los miembros del grupo. En ocasiones las reuniones tenían una parte de terapia colectiva donde se contaban los problemas, dificultades y soluciones que cada uno iba encontrando a los temas del proyecto y en general, ante todo aquello derivado de la docencia en las escuelas.

Las reuniones tuvieron lugar en los colegios de cada uno de los integrantes del grupo. Cada reunión tenía lugar en una clase de música diferente, cuestión que resultó muy interesante para todos, tanto por temas de proximidad a cada uno de los centros, como para poder situarse mejor en los hábitats naturales donde estaba discurriendo la investigación en cada uno de sus contextos. De esta manera los maestros investigadores podían conocer otras realidades escolares, descifrar mejor la información que cada miembro compartía y entender como cada uno solucionaba las dificultades técnicas.

El grupo se ha vuelto a reunir en bastantes ocasiones después de terminar el curso escolar de implementación, tiene contacto permanente y no descarta emprender otros proyectos: se reunió para concluir toda la investigación; para realizar las entrevistas individuales, así como el grupo de discusión; para entregar documentación como los diarios; también con el tiempo se reunió para ver cómo había influido a largo plazo la investigación en sus respectivos contextos; y para validar el informe escrito resultante de la investigación.

5.3.2. Los maestros investigadores

Los perfiles de los maestros investigadores, que ellos mismos han facilitado, muestran también bastantes similitudes en cuanto a edades, años de docencia y formación, aunque presentan matices que conformarán las circunstancias a tener en cuenta, en cuanto condicionan la implementación de la investigación.

Son maestros comprometidos con su labor docente y defensores de la educación musical como garante de una mejor educación para todos y todas. Compaginan una intensa implicación en su materia y en la vida escolar con otras actividades musicales y deportivas fuera del centro escolar y su propia vida familiar (todos están casados y en el transcurso de esta investigación fueron padres).

5.3.2.1. Maestro nº1

- Edad: 37 años
- Años de docencia: 15 cursos
- Formación: Máster universitario para la Formación en la Investigación Universitaria, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, Diplomado en magisterio, especialidad de educación musical, Título Profesional de Tuba.
- Situación laboral: Maestro funcionario de carrera definitivo
- Inquietudes y aficiones: Música clásica y tradicional valenciana, miembro de la Banda de su pueblo y el deporte (entrenador de fútbol con título nacional).
- Proyectos musicales i/o pedagógicos:

-Proyecto de investigación en relación a las audiciones escolares del Palau de la Música de Valencia y su repercusión en el ámbito educativo y en el acercamiento de la música a todos los niños.

-Montaje del musical *West Side Story*, con los alumnos de 6º de primaria, con dos actuaciones benéficas para dos asociaciones locales.

-Actualmente, lleva a cabo un proyecto de recuperación, fomento y transmisión de diferentes géneros y estilos que conforman la música tradicional valenciana. Tiene en proyecto la representación completa del conocido *Ball de Torrent*.

- Filosofía personal de la educación musical.

Para el maestro nº 1 la escuela debe ser un espacio de aprendizaje pero no meramente de contenidos, sino de recursos y estrategias que permitan al

alumno construir su aprendizaje. Considera que su labor es guiar dicho aprendizaje, pero no ser un mero transmisor de contenidos. Cree en una pedagogía más creativa y moderna, que fomente el pensamiento crítico, la reflexión y la autonomía personal del alumno, a partir de la cual vaya creando su propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, le prepare para la vida.

5.3.2.2. Maestra nº 2

- Edad: 41 años
- Años de docencia: 16 cursos
- Formación: Máster universitario para la Formación en la Investigación Universitaria, Licenciada en Historia y Ciencias de la Música, Diplomada en magisterio, especialidad de educación musical, Título Profesional de Violín, Grado Elemental de Canto y actualmente estudiando Dirección de Coros
- Situación laboral: Maestra funcionaria de carrera definitiva y Directora de los coros juvenil y adulto de la Sociedad Musical de su localidad.
 - Inquietudes y aficiones: La música, en general, y últimamente la dirección coral especialmente. Toca en una orquesta sinfónica amateur.
- Proyectos musicales i/o pedagógicos.

-Seguir trabajando con un coro juvenil.

-Proyectos donde involucra a todo el colegio en un mismo proyecto musical: música y poesía, la danza, etc.

- Filosofía personal de la educación musical.

Cree en una pedagogía musical activa. Se replantea constantemente su actividad docente e intenta ir probando maneras diferentes de enseñar y cambiar las actividades. Actualmente considera que es muy importante educar desde la emoción y el sentimiento. Aunque también cree que en ocasiones es exigente con los alumnos.

5.3.2.3. Maestro nº 3

- Edad: 33 años
- Años de docencia: 13 cursos
- Formación: Máster en Gestión Cultural, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, Diplomado en magisterio, especialidad de educación musical y Título Profesional de Violín.
- Situación laboral: Maestro funcionario de carrera definitivo. En el momento de la implementación de la investigación era el Jefe de Estudios de su centro.
- Inquietudes y aficiones: En todo lo referente a lo musical, desarrolla actividades musicales en diversos ámbitos de su vida, aparte de su dedicación a la docencia. Tiene afición por el deporte, ya que le supone una vía de escape, tanto a nivel físico como psicológico. Otra de sus inquietudes se centra en la justicia social y política, por lo que colabora con diversas organizaciones de distinta índole.
- Proyectos musicales y/o pedagógicos.

-Se encuentra actualmente inmerso en la dirección de un coro de adultos

-En el plano pedagógico no descarta, a largo plazo, desarrollar su docencia en la Universidad.

- Filosofía personal de la educación musical.

No deja de beber de las grandes pedagogías que llevaron la educación musical a la escuela. Por una parte, considera que inicialmente el encuentro de los niños y niñas con la música debe ser lo más lúdico posible, aunque ello nunca deba apartarnos de ofrecer experiencias musicales de calidad. También considera vital la parte activa en el proceso de musicalización del alumnado: a partir de la vivencia de la música por todos los medios posibles, cree que podremos llegar posteriormente a una progresiva intelectualización de los elementos del lenguaje musical. En definitiva, defiende que el proceso debe empezar por hacer, para posteriormente saber.

5.3.2.4. Maestro nº 4

- Edad: 36 años.
- Años de docencia: 14 cursos
- Formación: Máster universitario para la Formación en la Investigación Universitaria, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, Diplomado en magisterio, especialidad de educación musical y Título Profesional de violoncelo.
- Situación laboral: Maestro funcionario de carrera definitivo, Profesor de violoncelo y conjunto coral en la Escuela de su Sociedad Musical.
- Inquietudes y aficiones: La música y todos los proyectos que desarrolla le ocupan todo el tiempo, el resto de tiempo lo pasa con la familia y los amigos. Es miembro de la Junta directiva de su Sociedad Musical, de su orquesta de cuerda y de su Escuela de Música.
- Proyectos musicales i/o pedagógicos

-Dirige un coro escolar con el que tiene una intensa e interesante programación.

-Realiza trabajos de investigación en educación musical sobre diferentes temáticas.

-Coordina diferentes proyectos de integración de la educación musical con otras materias.

- Filosofía personal de la educación musical

La educación musical representa para el maestro nº 4 mucho más que una asignatura que conforma el currículo y que él tiene que dar a sus alumnos. La ve como la semilla que puede hacer crecer en cada uno de los colegios la necesidad de una nueva educación para un nuevo tiempo. Cree mucho en su materia por todo lo que puede aportar a sus alumnos, pero también la considera como un medio más para favorecer la educación integral del individuo. Cree que la educación no es más que encontrar y desarrollar todo el potencial que todos llevamos dentro.

5.3.3. Los alumnos

Los cuatro maestros investigadores implementaron la investigación en 3er ciclo de educación primaria: dos centros en 5º curso y los otros dos en 6º. El número de alumnos por aula oscilaba entre los 16 del colegio nº 4 hasta los 25 del nº 2. Algunos maestros realizaron la investigación en dos cursos de la línea y otros no. En total 102 niños y niñas de entre 10 y 12 años participaron en el proyecto.

Una de las características que marca al alumnado de este ciclo es la de estar concluyendo una etapa educativa para empezar otra. Se trata de una etapa vital de grandes cambios en lo afectivo, en lo social y en lo cognitivo. Se puede decir que están en un estado de transición: entre terminar y empezar algo nuevo, entre la niñez y la adolescencia, entre la inocencia y la rebeldía.

Desde el punto de vista psicológico podríamos decir que empiezan la etapa de las operaciones concretas (Piaget, 1991), por tanto ya hacen uso de la abstracción mental para resolver problemas de diversa índole sin necesidad de la manipulación, así como de las generalizaciones o transferencias de conocimientos de unas áreas a otras. Estos cambios se producirán de forma progresiva y no de forma homogénea en todos los alumnos.



Su nivel de reflexión sobre ellos mismos y la realidad que les rodea se va incrementado, así como su empatía frente al egocentrismo de otras etapas. Es una etapa de crecimiento y cambio físico por lo que resulta primordial el trabajo con el cuerpo a la par que el del autoconocimiento y autoestima. En esta etapa se incrementa su deseo de independencia respecto a los adultos, por tanto cobra mucha importancia el trabajo y la relación con sus iguales. Evoluciona su grado de autonomía moral, por lo que son capaces de realizar juicios críticos con más criterio personal (López, 2001).

Desde el punto de vista de la creatividad en relación con la edad, partimos de las reflexiones de Hargreaves (1998). Este investigador posiciona a los alumnos del 3er ciclo como niños que están saliendo de la “depresión de cuarto grado en el pensamiento creativo” (p. 188). Esta depresión es explicada por el estrés que produce en el niño de estas edades un sistema educativo competitivo y enfocado al éxito académico que en estos años se recrudece. Se supone que a partir de 5º estos alumnos ya han conseguido una adaptación a este constringente sistema. Hargreaves cree que tanto la depresión del 4º curso como la posterior adaptación pueden moldearse ofreciendo a los estudiantes un ambiente creativo adecuado, considerando “más provechoso eliminar las fuentes de presión que idear métodos para poder manejarlas” (p. 189).

Burnard (2005) advierte, a la luz de multitud de estudios, como los estudiantes de estas edades no tienen una muy buena concepción de la asignatura de música, al verla poco significativa y alejada de sus intereses, condicionados por la poca atención que se les presta a lo que ellos pueden aportar en cuanto a creencias y experiencias musicales.

Por último mencionar que todos los alumnos que participaron en la investigación lo hicieron después de haber sido debidamente informados sus padres y habiendo firmado una autorización de participación (anexo 27), así como para el uso de sus imágenes con fines científicos y académicos. Las familias fueron conocedoras del proyecto en todo momento, incluso se les propuso en diferentes ocasiones participar en él.

5.4. Procedimiento: fases de la investigación.

Una vez descrito el contexto general y específico donde discurre esta investigación y vistos los participantes de esta, se describirán las diferentes fases que conforman el estudio, tratando de establecer un calendario de la investigación (anexo 11). Para ello se han seguido diferentes fuentes como Boggino y Rosekrans (2007 pp. 96-103), Kemmis y McTaggart (1988, pp. 70-120), Latorre (2003, p. 41-99) o, aunque finalmente se ha seguido un procedimiento fusionado y particular, que no deja de equipararse a las fases preactiva, interactiva y posactiva de Jackson (1975).

- FASE 1: *Planificación de la acción.*

Esta fase se inicia el febrero de 2010 y comprende todos aquellos trabajos destinados a establecer las bases y la planificación de la acción. En esta fase se ejecutan muchas labores: se formula el problema de la investigación; se realiza una búsqueda y revisión bibliográfica para determinar el estado de la cuestión; se elabora un primer diseño del proyecto que después será presentado al grupo de investigación; se intentan establecer las preguntas de la investigación, así como las hipótesis e hipótesis de acción; por último, en agosto de 2010, se procede a la formación del grupo de investigación-acción.

Es importante destacar que muchas de las acciones que se realizan en este estadio de la investigación se irán reformulando, e incluso modificando, a lo largo del estudio, como muestra de la evolución y grado de profusión que se va adquiriendo. Lógicamente, la revisión bibliográfica resulta más profusa en esta fase, pero será una constante hasta el final de la elaboración de la tesis, tanto por las necesidades que van apareciendo en el proceso como por mantener la actualización necesaria.

- FASE 2: *Acción.*

La fase de la acción comprende el curso escolar que discurre desde septiembre de 2010 hasta julio de 2011. En este período se implementa el Proyecto de los Conciertos por parte de los 4 maestros investigadores en sus 4 colegios, al tiempo que se va reuniendo el grupo de investigación. De esta

forma se estipularon tres espirales o ciclos de investigación-acción que se hicieron coincidir con las tres evaluaciones escolares, comprendiendo cada fase un proceso de acción-observación-reflexión-planificación (Latorre, 2002, p. 32).



Durante las tres fases, al mismo tiempo que se implementa la innovación metodológica, se realiza el control, observación, reflexión, evaluación y una nueva planificación de la acción por parte del grupo de investigación-acción. De todo este proceso va emanando mucha información que se recoge a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos como los diarios, entrevistas, grupos de discusión, grabaciones de video y audio, etc.

En el tercer ciclo de investigación-acción, que es el que cierra el estudio, se realiza una reflexión más profunda y se extraen unas conclusiones por parte del grupo de investigación.

- FASE: *Reflexión final*.

Esta última fase corresponde al investigador principal y ha resultado la más laboriosa por la profusión de datos que se registraron y la necesidad de compaginarla con la vida laboral y familiar. Aunque es un proceso que se inicia en la primera fase de la investigación, se puede decir que abarca un periodo extenso que va desde septiembre de 2011 hasta la primavera de 2015. En esta fase se procede a la recogida y transcripción de los datos, al análisis e interpretación de estos, así como su validación, y finalmente la redacción del informe final.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

En este cuadro se resumen las fases de la tesis, que se pueden leer con una información más detallada en el cronograma de la investigación (anexo 11).

FASES	FECHAS	ACCIONES	RESPONSA BLE
Planificación de la acción	Febrero 2010- Agosto 2010	-Formular el problema de la investigación. -Búsqueda y revisión bibliográfica -Diseño del proyecto -Establecer las preguntas de la investigación e hipótesis de acción -Formación del grupo de investigación-acción.	Investigador principal
Acción	Septiembre 2010-julio 2011	-Implementación del Proyecto de los Conciertos. -Reuniones del grupo de investigación. -Recogida de datos. -Acción-observación-reflexión-planificación.	Grupo de investigación-acción
Reflexión final	Septiembre 2011-Marzo 2015	-Recogida y transcripción de los datos. -Análisis, interpretación y validación de los datos. -Redacción del informe final.	Investigador principal

5.5. Diseño del proyecto

El proyecto de creación e interpretación cooperativa se denomina en los diferentes colegios con el nombre coloquial por el que es conocido por maestros y alumnos como Proyecto de los Conciertos. Este consiste en la composición por parte de los alumnos de diferentes conciertos a partir de unas directrices que el profesor propone. El proyecto consta de ocho conciertos a componer e interpretar durante todo el curso. Cada concierto tiene unas características, duración, una formación cambiante y está destinado a un público diferente. Uno de los conciertos (Concierto nº 6/anexo 28) no se compone ni se interpreta, sino que es una audición a la que asisten los cuatro colegios a la vez.

La interpretación se realiza delante de diferentes auditorios, como se ha comentado, con un público que va desde los propios alumnos de la clase, a los maestros, otras clases o las familias. Los espacios también cambian, ya que aunque la mayoría son en el aula de música también se realizan en otras clases, espacios comunes o centros culturales. Cada colegio concreta los aspectos técnicos del proyecto conforme a la infraestructura con la que cuenta, aunque todo es puesto en común y consultado en el grupo de investigación.

El mismo maestro de cada centro es quien graba los conciertos y algún ensayo, material que sirve para la posterior reflexión del grupo de investigación, así como de los alumnos.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.



Antes de empezar con la creación de cada concierto, el maestro hace una introducción a este, dependiendo de las características del concierto que se les proponga. Por tanto, estas consideraciones pueden ser muy escuetas o alargarse durante una o dos sesiones. A partir de ese momento se forman los grupos de creación con criterios diferentes en cada concierto y se dan las últimas instrucciones recordando las características de esta creación en concreto y el tiempo o las sesiones con las que pueden contar para componer y ensayar. También se recuerdan algunas de las metas del Programa de Responsabilidad (anexo 12) que apoya a nuestro proyecto. Finalmente, se distribuye a los grupos de alumnos por diferentes espacios que se han habilitado en los respectivos centros y que se irán alternando en cada uno de los ensayos.

En muchos conciertos los tiempos se adaptan a las circunstancias surgidas en cada centro. De la misma forma, en muchas ocasiones, los ensayos se trasladan a horarios no lectivos, patios y horas de comedor, después de que los mismos alumnos lo pidan voluntariamente porque piensan que necesitan más tiempo del que se les proporciona en las clases. Estas peticiones de ensayo extraescolares se producen tanto por la motivación y la aceptación que tiene

este proyecto en los niños, como por la responsabilidad personal o grupal por tener que presentar un trabajo terminado.

Paralelamente a sus actuaciones, los alumnos tenían que asistir con algún familiar a un concierto de cualquier estilo y formato fuera del colegio. Después tenían que recoger toda la información, como programas de mano o carteles, y rellenar un cuestionario que se les preparó, con la finalidad de que hicieran transferencia de los aprendizajes escolares a los de la sociedad en general (anexo 26).

La figura del maestro en el Proyecto de los Conciertos es compleja, sobre todo por la novedad que adquiere su función. El maestro introduce y presenta los conciertos, ayuda o hace los grupos y distribuye los espacios, alenta las creaciones e intenta que ellos resuelvan sus conflictos. El profesor es un asesor creativo, pero tiene la difícil misión *de dejar hacer*. Los alumnos tienen que equivocarse, buscar su camino, disfrutar los éxitos y gestionar sus fracasos. La nueva misión del maestro, como compañero de viaje, resulta complicada y requiere una adaptación también por su parte.

En el siguiente cuadro se presenta cada uno de los conciertos con todas las características que el proyecto le confiere y con las que se implementa en los cuatro centros.

5.5.1. Programación del Proyecto de los Conciertos 2010/2011

<i>Programación del Proyecto de los Conciertos 2010/2011</i>
1ª EVALUACIÓN
CONCIERTO Nº 1 Bienvenida
<ul style="list-style-type: none">• Creación de un mini-concierto en pequeños grupos que hemos creado y a los que hemos repartido un instrumento para cada uno. También pueden usar la flauta, la voz y su cuerpo.• En esa misma clase (45 min.) han de prepararlo e interpretarlo a

sus compañeros que serán el público.

CONCIERTO N° 2 Forma y ritmo

- Creación libre por parte de los alumnos distribuidos en grupos de 5 a 7 personas (los mismos grupos que el Concierto n° 1).
- Incluirán en sus conciertos las variables de ritmo y de forma (lied y rondó). Cada grupo recibirá una hoja con dos ritmos de 4 pulsaciones, con diferente dificultad, de entre aquellos que estén en la programación de aula (incluyendo síncopas, puntillo y diferentes combinaciones de corcheas). En la hoja aparecerá también el nombre de las formas y ellos tendrán que incluir las partes, con las letras que la componen (ABA, ABACA).
- Los ritmos han de ser motivo de creación o simplemente aparecer, pero no repetirse todo el rato, ni que estén en todas las partes necesariamente. En cuanto a la forma, que será previamente explicada y con ejemplos, tienen que poderse apreciar claramente las diferentes partes.
- Recordad a los alumnos que ahora han de pensar más, desarrollar las ideas y crear un concierto más extenso que el n° 1.
- Duración: 4-5 sesiones incluyendo el concierto
- Dirigido(público): el/la tutor/a y/o los maestros que quieran.
- Fecha del concierto: finales de octubre.
- Instrumentos: libre pero tiene que aparecer la voz.
- Grabar: un poco algunos momentos de la creación y todos los conciertos
- Los grupos pondrán título a su concierto.

CONCIERTO N° 3 “Recital para flauta solo”

- **Concierto para crear individualmente en sus casas con la flauta dulce.**
- **Consigna:** tienen que interpretar su creación y ser capaces de repetirla igual. Para eso crearán sus partituras valiéndose del lenguaje musical que saben y de sus propios recursos.
- **Dirigido:** a sus padres, en casa en primera instancia, y después a sus compañeros en clase.
- **Fecha:** después de dejar una semana, cada día harán su concierto unos 3 o 4 alumnos y se nombrarán los que actuarán para el próximo día. Al final de la 1ª evaluación todos habrán hecho su interpretación
- **Duración:** entre uno y tres minutos aproximadamente.

CONCIERTO Nº4 Sin instrumentos convencionales

- En pequeños grupos también, pero cambiando los componentes. Ellos elegirán a los miembros.
- Crearán conciertos donde solo pueden utilizar su propio cuerpo, su voz y objetos (no instrumentos).
- Partirán de esta frase: *“La música és un joc de xiquets. Vinga juguem!”* (Delalande, 1995). La tienen que incorporar como quieran al concierto.
- Antes del concierto veremos una serie de videos de grupos que hacen este tipo de música. Se puede ver una selección en el blog *Musicant per la vida*:

http://musicantperlavida.blogspot.com.es/2010_11_01_archive.html
- Tendrán 4-5 sesiones para crearlo, pero como no necesitan instrumentos pueden quedar en los patios, a mediodía o cuando

<p>quieran para prepararlo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pueden utilizar el atrezzo que quieran (disfrazarse, pintarse...)• Estará dirigido a otros compañeros de nivel o ciclo y a los profesores.
2ª EVALUACIÓN
CONCIERTO N° 5 Dúo
<ul style="list-style-type: none">• Concierto para crear e interpretar por dos personas (si no cuadran por número será un trío).• La preparación se realizará fuera del aula aunque se les facilitará algún instrumento, si lo solicitan, que podrán llevar a sus casas cuando terminen las clases y devolver a primera hora del día siguiente.• Dirigido a las familias y a sus compañeros de clase.• Pueden presentarlo grabado en formato video y utilizar cualquier dispositivo o efecto que incorpore nuevas tecnologías.• Los conciertos se harán a lo largo de la 2ª evaluación.
CONCIERTO N° 6 Concierto didáctico
<ul style="list-style-type: none">• Preparación de un concierto didáctico para niños de 5 años Infantil, que tendrá como base mostrar, jugar, enseñar, interpretar a partir de los 4 elementos principales de la música en grandes parámetros: duración (largo-corto, lento-rápido), intensidad (fuerte-piano), altura (agudo-grave) y timbre (instrumentos musicales).• Se realizará una sesión previa recordando, explicando y poniendo ejemplos sobre estos elementos. Se puede hacer alguna ficha.• Recordaremos que el formato es de concierto, no es una clase, aunque es muy positivo que el público pueda participar. El grupo

tienen que idear el concierto en 4 partes o piezas donde se expliquen los diferentes elementos, pero también pueden proponer formatos alternativos. Las explicaciones no tienen que ser largas, tienen que estar adaptadas a la edad y lo mejor es integrarlas con las piezas musicales para que los niños puedan reconocer los elementos musicales en estas.

- Las piezas musicales que tendrán que incluir el cuerpo-movimiento, la voz, la flauta, instrumentos convencionales y no convencionales, serán, en principio, creaciones propias pero podrán valerse de creaciones pasadas y otras ya existentes, pero transformando o recreando para la ocasión.
- Los grupos serán los mismos que en el concierto nº 4 (si no necesitamos un cambio imperioso). Cada grupo desarrollará un elemento y después se juntarán todos en un ensayo colectivo antes del concierto.
- Tendremos unas 6 o 7 sesiones (tener en cuenta que utilizaremos 2 más para el concierto didáctico al que asistiremos y que el concierto nº 5 se tienen que ir realizando a lo largo de la 2ª evaluación).

CONCIERTO Nº 7 Latido del tiempo

- Preparación del Concierto didáctico “El latido del tiempo” del grupo de percusión Amores al que asistiremos en el Auditori de Torrent.
- Utilizaremos la guía didáctica que nos facilita el auditorio.
- Si nos lo permite el tiempo haremos una sesión de preparación con las actividades propuestas, la asistencia al concierto y finalmente una sesión de puesta en común y reflexión sobre lo visto y oído, y su relación con los conciertos que nosotros

estamos haciendo.

3ª EVALUACIÓN

CONCIERTO Nº 8 Proyecto final

- En este último ciclo de la investigación (3ª evaluación) realizaremos un único concierto a modo de proyecto final.
- Los alumnos han de crear un concierto temático que incluya todo lo trabajado y experimentado en los anteriores conciertos intentando evolucionar, mejorar y aportar nuevas ideas y combinaciones.
- Sus creaciones han de incluir, al menos, instrumentos (propios o de clase), la voz, el cuerpo-movimiento, objetos sonoros.
- Se les ofrecerá un tema desde donde partirán sus creaciones: AMOR (descubrimiento, alegría, pena); GUERRA (conflicto, pena, paz); SENTIMIENTOS (felicidad, rabia, tristeza); MIEDO (suspense, susto, pánico); NATURALEZA (tempestad, mar en calma, paseo por el bosque); etc. Las palabras o secciones que contiene su tema pueden descubrirlas ellos o ayudarles nosotros.
- Cada clase decide como organizar los grupos: sorteo, elección a partir de unos líderes, seguir con los mismos grupos... (creo que ellos necesitan cambiar de gente y también es bueno).
- Dispondrán de un mínimo de 6 sesiones completas para esta creación. Después tendrá que haber alguna sesión de ensayos conjuntos.
- El concierto final tiene que estar organizado en su mayoría por los alumnos: presentación, diseño del programa, atrezzo, invitaciones, etc.
- En el concierto incluiremos además de los conciertos temáticos

algunos de los otros conciertos. Al menos alguno de los conciertos nº 3, 4, 5.

- **Se intentará que sea en un escenario más grande, tipo casa de cultura de la población o espacio importante del colegio.**
- **Se invitará a los padres y familia, así como a los maestros que puedan, dirección del centro y los alumnos del ciclo.**
- **El concierto será, a poder ser, la penúltima semana del curso.**

5.6. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de datos, siendo una etapa muy importante en la investigación cualitativa, no es un proceso que se realiza al final como en la investigación cuantitativa, si no a lo largo de todo el proceso (Giráldez, 2006, p.158): antes del trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de la investigación y durante el proceso de elaboración del texto (Hammersley y Atkinson, 2006, p. 223). En muchas ocasiones, fruto de este análisis cíclico, el enfoque del trabajo ha podido tener variaciones y su delimitación concreta se ha ido perfilando progresivamente mientras se adquiría “una estructura de “embudo” característica, centrando progresivamente el enfoque a medida que avanza la investigación”, tal y como indican los trabajos etnográficos (Ibíd., p. 224).

La información textual que se quiere analizar deriva en este caso de las diferentes entrevistas, grupos de discusión, diarios de los maestros investigadores, observaciones participantes, así como de videos y fotos, y de diferentes documentos como autoevaluaciones de los alumnos, comentarios de padres, programas, documentos del centro, etc.

Para proceder al análisis de los datos se han necesitado modelos para sistematizar el proceso, pues, aunque el análisis ha de estar lo más centrado posible, se han encontrado múltiples significados y variables de información que precisan de una técnica de análisis. Para tal fin se han seguido la técnicas

del *análisis temático*, consistente en diferentes procedimientos tales como: organización y sistematización de la información (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012); fragmentación y división de los datos en unidades significativas, pero manteniendo su conexión con la totalidad (Ibíd., p. 220); determinar la recurrencia de temas, así como la importancia de estos, organizándolos y analizándolos de una manera flexible (Braun y Clarke, 2006); comparar cada una de los temas entre ellos y entre las diferentes visiones de los diferentes informantes y fuentes documentales (Òdena, 2013, p. 109); interpretar este entramado de datos de una forma implícita y explícita (Alhojailan, 2012).

Este análisis ha tenido unas tareas básicas dentro de su proceso basado en cinco fases: recopilación, reducción, disposición y representación, validación e interpretación (Latorre, 2003, p. 84):

1. Recopilación de la información.

Recopilar, reducir y preparar los datos conseguidos para que podamos acceder a ellos de una forma sencilla y comprensible. Se han leído y releído cuidadosamente todos los documentos, se han ordenado y transcrito los datos que se encuentran en diferentes formatos para que todos queden escritos y ordenados. A continuación, se han introducido en el programa informático NVivo 10 para poder acceder de forma más rápida y ordenada a la información.

2. Reducción de la información.

Comienza, como se ha comentado, antes de la recogida de datos y se prolonga en toda la investigación, identificando segmentos que sean significativos para el problema de la investigación, buscando temas comunes o agrupaciones conceptuales del conjunto de narraciones recogidas:

- categorización: se ha dividido y simplificado el contenido en unidades o categorías.
- codificación: se ha asignado a cada unidad un indicativo o código, que en este caso ha sido un tema emergente para etiquetar las categorías.

3. Exposición de datos.

La información se organiza y sintetiza en gráficas, perfiles o matrices para obtener perspectiva global de los datos analizados. De esta forma se recodifican y se jerarquizan los temas emergentes para proceder a su interpretación (Mieles y otros, 2012).

4. Validación de los datos.

Aportar elementos o criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985 En: Latorre, 2003).

5. Interpretación de la información.

Una vez validada la información se ha estado en disposición de realizar una descripción y explicación particular, identificando significados para proseguir teorizando a partir del apoyo y contraste con otros trabajos dentro de este campo y con el marco teórico.

5.6.1. Análisis de los datos con NVivo

Para realizar el análisis de datos cualitativos, se ha generalizado el uso del ordenador como herramienta, con programas informáticos diseñados para tal fin. Estos son de gran ayuda para el manejo de gran cantidad de información: codifican y estructuran según el sistema de categorías desarrollado por el investigador. Su uso, aunque ya está muy generalizado, tiene sus inconvenientes, ya que no resulta apropiado para todos los enfoques analíticos posibles dentro de la investigación cualitativa, a pesar de existir programas que se adaptan a estos (Giráldez, 2006b, p.160). Flick (2004, pp. 267-268) señala como motivos para el uso de estos programas informáticos la velocidad en el manejo, gestión, búsqueda y exposición de los datos, y el aumento de la calidad en la investigación o de la facilidad para demostrarla.

El análisis de este estudio se ha ayudado de uno de los programas más utilizados en este tipo de investigación: NVivo, en su versión 10 de QSR International. Este programa permite la categorización inductiva y deductiva,

permitiendo dividir la información textual, asignar categorías, establecer relaciones entre ellas, realizar búsquedas textuales o construir matrices o tablas de frecuencia (Giráldez, 2006b).

Aún así, se puede afirmar que el uso de este u otros programas, a pesar de su gran utilidad, no puede suplir la tarea principal del investigador que es la de leer, analizar y reflexionar sobre los textos, tanto en su vertiente teórica como en los derivados del trabajo de campo (Flick, 2004, p. 276). De esta manera hacemos nuestras las palabras del investigador Òdena (2005):

Así, uno de los malentendidos más comunes es la creencia que el ordenador reconoce los temas y los puntos más importantes entre los datos y organiza las relaciones entre ellos. Pero la realidad es que cuando se usan programas especializados como *NVivo*, el *software* es solamente una herramienta: el investigador es el único responsable de desarrollar la exploración de los datos, teorizar y tomar todas las decisiones referentes al estudio (p. 85).

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, revisados los videos y el resto de documentos, se ha procedido a la codificación y categorificación de estos a través del programa informático comentado. Este programa, ha resultado una herramienta muy consistente como apoyo informático en el análisis de datos de naturaleza cualitativa donde el material cifrado era mostrado para la reflexión, la revisión y la codificación sobre categorías nuevas. De esta forma, la información se ha organizado en categorías o nodos a partir de los temas comunes en las entrevistas, que a su vez se han agrupado en unas categorías superiores a través de una jerarquía arborescente que ha permitido organizar, categorizar y codificar los datos disponiendo de ellos de forma muy eficaz y ordenada, facilitando su posterior interpretación (anexo 25). Este proceso se resume en los siguientes pasos:

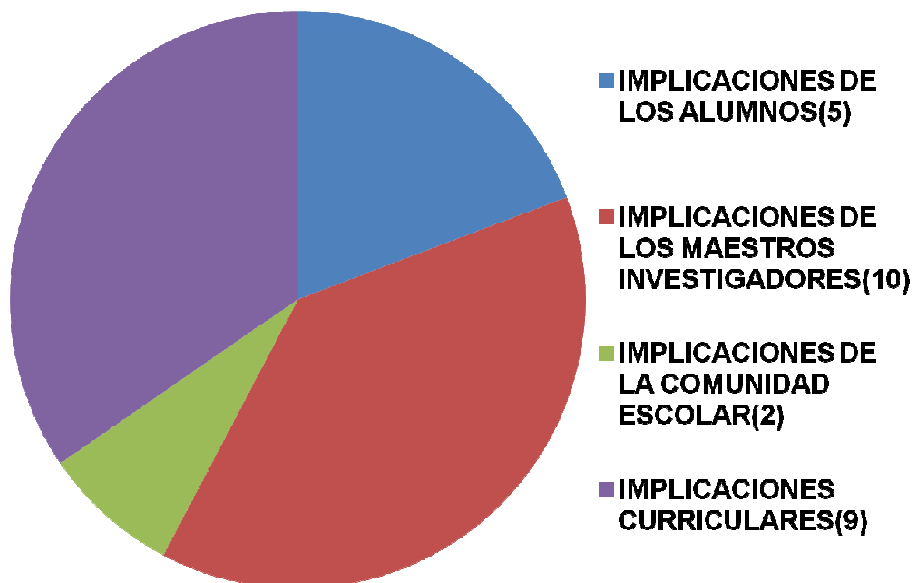
- Se introducen las transcripciones de las entrevistas.
- Se crean unos nodos o categorías a partir de los datos emergentes y de los elementos comunes entre ellos donde se introducen los fragmentos de entrevistas, diarios y resto de documentos que se corresponden.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

- Se establecen unas categorías superiores donde se introducen las inferiores creando la jerarquía arborescente.
- Se utilizan los datos para la confección de los informes.

CAPÍTULO VI
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

TEMAS EMERGENTES



Dentro de estas grandes agrupaciones surgen las categorías temáticas en que se ha organizado la información y que se han ido contrastando con los diferentes informantes y documentos para ofrecer los resultados de la investigación. Estas categorías surgen del estudio y continua revisión de los datos a partir de la agrupación de temas comunes entre los informantes, hasta llegar a estar seguros de la constitución de una unidad temática importante, representativa y digna de ser tomada en cuenta dentro de la investigación.

Se ha realizado una continua reinterpretación de los datos hasta llegar a que todas las categorías emergentes se comparen y verifiquen en todas las fuentes documentales (Òdena, 2013, p. 109). Algunas de estas categorías continuarán de forma independiente en las discusiones y conclusiones, mientras que otras perderán su entidad para pasar a enriquecer otros apartados, pues los datos se entrecruzan y se complementan mutuamente.

En la Comunitat Valenciana el *valencià* y el castellano son las dos lenguas oficiales, además, la escuela tiene como uno de sus objetivos el uso

normalizado del valencià. De esta manera las entrevistas, diarios y demás documentos están realizados en la lengua en que los informantes se sienten más cómodos. Por este motivo las transcripciones están en su lengua original.

CATEGORIA	IDENTIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
1.	Implicaciones de los alumnos	Recogen las percepciones de los alumnos hechas por ellos mismos, así como aquellas que se relacionan con ellos y son realizadas por otros informantes.
1.1.	El alumno en el proceso	
1.2.	Motivaciones de los alumnos	
1.3.	Valoraciones alumnos	
1.4.	Sentimientos de los alumnos	
1.5.	Relaciones interpersonales alumnos	
2.	Implicaciones de los maestros investigadores	Organiza las percepciones de los maestros, como principales informantes de la investigación, reflejando su influencia durante todo el proceso.
2.1.	Motivaciones previas investigadores	
2.2.	Ideas preestablecidas de los investigadores	
2.3.	Sentimientos de los investigadores	

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

2.4.	Inseguridades	
2.5.	Valoración del proyecto	
2.6.	Dificultades en la implementación del proyecto	
2.7.	El seguimiento de los alumnos	
2.8.	El grupo de investigación-acción	
2.9.	Cambio o influencia en los maestros	
2.10.	Continuidad del proyecto	
3.	Implicaciones de la comunidad escolar	Selecciona la información relevante que afecta a los padres, a los profesores del centro y a la comunidad escolar en general como parte importante del proyecto.
3.1.	Valoraciones externas	
3.2.	Implicación de la escuela	
4.	Implicaciones curriculares	Recoge los aspectos relacionados con el currículo, visto en un sentido amplio, valorándose los aspectos más generales, así como las aportaciones específicas de este proyecto.
4.1.	El currículo en el proyecto	

4.2.	El concierto	
4.3.	Valoraciones de los conciertos	
4.4.	Los aspectos musicales	
4.5.	Creatividad	
4.6.	Aprendizaje cooperativo	
4.7.	La evaluación	
4.8.	Metas extramusicales	
4.9.	La educación musical	

6.2. Implicaciones de los alumnos

Dentro de este tema se ha dividido la información emergente en cinco categorías: El alumno en el proceso; Motivaciones de los alumnos; Valoraciones alumnos; Sentimientos de los alumnos; Relaciones interpersonales alumnos.

6.2.1. El alumno en el proceso

Los alumnos se enfrentan al reto de un proyecto nuevo que demanda de ellos unas acciones y unas actitudes a las que no están acostumbrados en la mayoría de actividades escolares, como son la composición, el aprendizaje cooperativo o el trabajo autónomo. Tienen una evolución muy positiva a lo largo del transcurso de la investigación, coincidiendo con el curso escolar y la superación del desafío que cada concierto comporta. Aprenden a organizarse mejor, a establecer mejores relaciones con los compañeros para propiciar el trabajo en grupo, a madurar como personas, así como a mejorar la creación de sus conciertos. Aspectos que constatan sus profesores y tutores:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

...sobretot per la maduració personal, musical i artística que han tingut els nanos. Els he vist créixer molt este curs, molt més que en anteriors (Maestro 1).

Los maestros que tienen contacto con la investigación destacan como la innovación metodológica posiciona al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Señalan como les capacita en la toma de decisiones, en el rumbo de sus trabajos y en la toma de conciencia de su protagonismo.

Es que han estat realment els protagonistes i han estat conscients que el procés d'ensenyament del curs l'han portat ells. Tu els has encaminat i els has dirigit, però l'han portat ells. (...) Jo crec que hi ha un grup molt gran d'alumnes que sí que ha tret molt, molt de profit d'açò (Maestro 3).

...això sí que els agrada a ells, és a dir, que puguen fer música per a la resta d'alumnes o de professors, els fa sentir-se importants (Tutora 2).

Se valora por parte de los docentes que la experiencia vivida por los alumnos puede ser única y difícilmente la volverán a experimentar. Incluso hablan de cómo los propios alumnos son conscientes de esta oportunidad que han tenido y del cambio de rol metodológico que esto supone, siendo capaces de agradecerlo:

Jo pense que estan agraïts cap a eixe tipus de treball. S'ho han passat super bé i...es senten responsables, madurs...perquè se'ls ha donat un tipus de confiança que no se'ls ha donat mai. Almenys en el cas dels meus nanos. És una classe molt bona que sempre han tingut molts bons mestres, però sempre d'un tall molt més tradicional. Aleshores, arribar a poder tenir eixa llibertat d'entrar i eixir, d'açò i d'allò...doncs, jo pense, que els ha fet madurar molt i guanyar en responsabilitat, però sobretot estan agraïts cap a eixe treball (Maestro 1).

Queremos agradecer a Maestro 3 este proyecto y todo lo que nos ha enseñado (5º B).

En algunos alumnos sorprende su actitud al enfrentarse a estas situaciones nuevas para todos. Hay alumnos que necesitan que se favorezcan situaciones de autoaprendizaje como esta para que puedan dejar el encorsetamiento que la institución académica lleva implícito:

...me sorprende que Claudia, que es una alumna muy insegura, aporta ideas a los demás (Maestra 2).

6.2.2. Motivaciones de los alumnos

La motivación de los alumnos es una de las grandes temáticas que emanan de los datos de la investigación. Todos los informantes destacan la elevada motivación que los niños tienen en la implementación de este proyecto, aunque cada grupo o persona lo ve desde su prisma:

...van estar molt molt agust, inclús hi ha alguns xiquets que es nota que van descobrir una activitat que ells no coneixien i que els va agradar i motivar molt (Tutora 3).

Los maestros inciden en que la motivación de los alumnos reside en la posición central en que les coloca esta innovación. Destacan como los alumnos se sienten valorados y protagonistas de todo el proceso, lo que les conduce a disfrutar aprendiendo y trabajando, característica donde estriba su alto grado de motivación.

Los maestros en general se preocupan porque el grado de motivación se mantenga lo más elevado posible, y así lo hacen durante toda la implementación. A pesar de ello, se observa en los comentarios de los profesores cómo se producen pequeños altibajos en la motivación de los alumnos que son superados rápidamente. Esta preocupación es extensible a la mayoría de profesores, pues sin una motivación elevada los aprendizajes no se producen o son débiles y superficiales:

Cuando les aviso del final de la sesión, recibo quejas: "- ¡Noooo, aún no!; - Un poco más"; etc. Esto me lleva a pensar que la motivación vuelve a ser muy alta y vamos por el buen camino (Maestro 1).

Los chavales vuelven a venir ansiosos a la clase y están impacientes por empezar (Maestro 1).

La motivación es total. No se termina aunque la actividad ya se ha hecho (similar). Siguen muy motivados, con ganas e ilusión: tiene mucho por ofrecer, por crear todavía. Los alumnos más complicados para el grupo están hoy bien integrados, con ganas y motivación (Maestro 4).

Subrayan como en muchos casos la actividad de creación y el estímulo del concierto son suficientemente motivadores por sí solos como para conseguir

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

que las creaciones lleguen a tiempo a su cita con el público, a pesar de “perder” el tiempo en ocasiones. De ello se desprende la motivación intrínseca que subyace en este tipo de trabajo, pues de forma natural los alumnos ven en la creación de los conciertos que después interpretarán, estímulos que contrarrestan el trabajo y la dedicación que la actividad requiere. Los alumnos se sienten provocados ante un reto que se presenta nuevo en cada concierto: cambian las directrices, los compañeros, el público, la temática o los tiempos, incentivándolos a crear desde diferentes puntos de vista. Ellos no necesitan más alicientes que recordarles que en un día y hora determinado será el concierto, para posicionarlos ante un hecho importante que requiere de su responsabilidad para que esté listo. En esta conversación entre los maestros se puede comprobar:

Maestro 1: ...ells veien que havien de fer un concert la setmana que ve i com he de fer un concert la setmana que ve m'ho tinc que *currar* i arribava el dia i estava fet, quan normalment en qualsevol tipus d'activitat...

Maestra 2: Estaries tu presionant-los.

Maestro 1: ...estaries: “I va, i va, i va...” ha hagut moments de crisi, però que sempre s'han salvat pel treball dels nanos, per la implicació i...

Todos los maestros que han trabajado directa o indirectamente con este proyecto insisten en que la motivación es tal que les lleva a trabajar de forma voluntaria en periodos sin docencia, como los patios o la hora del comedor, cuando normalmente estarían descansando o jugando en el patio. Incluso cuando han tenido que trabajar en sus casas lo han hecho con una motivación inusitada. Este trabajo se hace sin coacción por parte de los maestros pues es vivido por ellos como un juego, algo que les apetece hacer y sin olvidarse de la presión que indudablemente añade la exposición pública de su trabajo en el concierto. Las tutoras son las que más inciden en este aspecto, resultándoles este trabajo voluntario muy llamativo, tal vez porque ellas han de insistir mucho en la realización de las tareas que les proponen.

Que estàn molt il.lusionants. Tenen molta il.lusió, venen a assajar quan podrien dedicar el seu temps a fer altra cosa, com jugar. Estàn molt il.lusionats. Els agrada molt la música... (Tutora 4b).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Jo m'he quedat moltes hores del pati que jo no tenia pati perquè ells volien practicar-ho, és a dir, molt motivats en aquest aspecte...fins i tot al pati s'ho baixen per a practicar al pati. En vegada de jugar prefereixen emportar-se els instruments... (Tutora 1a).

...estàn *super* motivats. Més que comentaris és veure les vivències, com ho viuen ells. És molt positiu i molt motivador. Buscar les hores per a poder assajar i no saber mal sacrificar un pati o quedar-se a partir de les 12:30...tot això no els sap mal, al contrari, des de fora es veu com una gran motivació: emportar-se instrumentació, preparar-ho a casa...Traduït, més que en expressions verbals, es veu com ho viuen: motivació cent per cent, això el que es veu des de fora (Tutora 4a).

La motivación también se ha visto que llega hasta los alumnos más problemáticos o con dificultades. Los maestros reconocen que normalmente es difícil integrar a estos alumnos en todas las áreas, incluso en una asignatura como la música que cuenta con unos alicientes que no se le presuponen a otras áreas del currículo. Una de las máximas preocupaciones en las aulas es intentar adaptar una misma actividad para intereses y capacidades muy diferentes. Conjuguar los aspectos positivos y negativos de la heterogeneidad en los grupos es complicado, pero con esta metodología los profesores constatan que la motivación de los alumnos llamados difíciles, sube y se equipara en muchos casos a la de sus compañeros.

en alguns de la meua classe que són prou dolents en música, bé, dolents no, dolents en el sentit que se'ls fa una muntanya la música i sempre han renegat, jo no els he vist renegar. Al contrari, vull dir, que els agrada i venen *súper* agust. Quan abans, jo recorde l'any passat que sempre estaven preocupats perquè no els eixia bé. I ara al contrari (Tutora 1a)

También se observa como las tutoras destacan un cambio metodológico que ellas piensan que favorece la motivación de los alumnos, aumentando su implicación, trabajo e interés. Piensan que esta forma de trabajar les motiva mucho más que la tradicional, asociando esta educación musical más tradicional con el tocar la flauta, los exámenes o las explicaciones sobre compositores. En un principio, no crean paralelismos con su propia metodología, aunque más tarde se puede observar como sí que les inspira para su trabajo en las aulas.

Fins i tot aquest grup que és el problemàtic, ho han fet. Ells han fet la història, han

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

portat els instruments...Jo crec que és una activitat molt més motivadora que la clàssica que fem sempre (Tutora 1a)

A mi em va encantar, però la il·lusió en que venien: "Vingau a vore-ho". A mi mai m'han dit quan anaven a tocar la flauta que anara a vore-ho (Tutora 1a)

6.2.3. Valoraciones alumnos

Las valoraciones de los alumnos se enfocan hacia el proyecto en general, teniendo en cuenta todos los aspectos que interfieren en él. Primeramente, ellos tienen claro que la experiencia vivida está fuera de lo que ellos consideran normal o tradicional en la educación, cosa que valoran positivamente siempre:

Un projecte molt educatiu, molt original, i una altra forma d'apendre que no siga la d'estudiar (Alumno).

És una altra manera d'ensenyar: riguent, jugant i treballant (Alumno).

Los alumnos tienen claro que este trabajo apela directamente a su capacidad creativa y que la tienen que estimular para poder crear los conciertos. Ellos nos hablan más de imaginación, un concepto que por supuesto esta dentro de la creatividad y que para ellos es más próximo y significativo.

El concerts són difícils per l'organització però m'agraden perquè desenvolupe la imaginació (Alumna).

He après que amb la imaginació es poden fer moltes coses, que amb el cos es pot fer música i que en els concerts es poden fer coses diferents (Alumno).

Un aspecto que comentan los alumnos es que se les otorga confianza, autonomía y capacidad de decisión. Esto es valorado por ellos como alumnos que empiezan su adolescencia y demandan su espacio en el mundo de los adultos. Se perciben estas valoraciones en las manifestaciones que nos hacen, pero también lo hacen con su actitud diaria de entusiasmo y de implicación que trasciende lo que sería una actividad "normal" de las clases. Se sienten parte del proyecto y no lo ven como una tarea impuesta más, siendo parte de este éxito la autonomía que se les ofrece.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Ens ha deixat molta llibertat i confiança. M'està agradant el projecte perquè significa confiança en nosaltres (Alumna).

...lo más positivo es la autonomía que ellos tienen. Ver que es un trabajo hecho por ellos, parte de ellos, todo lo elaboran ellos... Eso les da mucha confianza (Maestra 2).

Sin duda la cuestión que más han destacado los alumnos, además del aspecto lúdico, es la oportunidad que este proyecto les ha dado para trabajar con sus compañeros de forma cooperativa. Para ellos ha resultado un plus que les motivaba enormemente, aunque no estaba exento de conflictos y problemas en bastantes ocasiones. Cuando se ofrece la oportunidad de trabajar de forma cooperativa de manera sistemática, las relaciones interpersonales se acentúan y surgen conflictos normales de la convivencia humana. Como no ha sido un trabajo puntual, sino la forma habitual de proceder durante todo el curso, la excitación inicial deja paso a otros momentos más tranquilos, así como algunos conflictos entre ellos. Estos se producen por problemas derivados del trabajo, como la pugna por los instrumentos o la falta de implicación de algún miembro del grupo, o por problemas personales de algunos alumnos que florecen cuando se favorece un ambiente de interacción. Ellos remarcan como han aprendido a trabajar mejor en grupo y a aceptar, entender o ayudar al compañero.

Ha sigut molt divertit i ens ha ajudat a millorar el treball en grup i ens ha servit per a practicar tot el que hem après en tots els cursos (Alumno).

Hem après més a relacionar-se amb el grup. És un poquet difícil però quan ho penses és fàcil (Alumno).

Hem millorat la convivència amb el grup aprenent coses noves que no sabíem (Alumna).

Algunos alumnos se preocupan por la continuidad del proyecto, tanto por ellos mismos como para los futuros alumnos que pasen por el centro. No quieren que se quede como una anécdota pasajera, cuestión que nos informa de la importancia que le han dado a lo que han hecho. Sienten la excepcionalidad de la experiencia y manifiestan su interés por la continuidad:

M'agradaria poder repetir l'any que ve (Alumno).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

M'ho he passat molt bé i espere que els xiquets que passen per esta escola puguen disfrutar esta experiencia (Alumno).

6.2.4. Sentimientos de los alumnos

Esta categoría surge motivada por un proyecto que apela a la creatividad y al trabajo cooperativo y estos directamente, a los sentimientos y emociones de los actores principales. Una muestra de que el proyecto mueve algo en los alumnos es su capacidad para emocionarse y cambiar su estado habitual. Los alumnos lo manifiestan y son los maestros los que perciben estos cambios motivados por la interacción con el resto de clase o con la emoción previa a un concierto. Los maestros ven en esta emoción o excitación un aspecto positivo que los anima a trabajar, a continuar y mejorar sus producciones.

Se muestran nerviosos por tener tanto público, pero creo que esto será positivo para que todos cuiden mejor la presentación de sus piezas, ya que empiezan a tener un sentido del ridículo bastante desarrollado, es decir, desde una perspectiva optimista, creo que cada vez ellos mismos intentan crecer en calidad musical (Maestra 2).

Les dejo más tiempo (40 min) y ellos empiezan a trabajar con intensidad porque notan la presión. Están muy concentrados y más silenciosos que de costumbre. Algún grupo logra terminarlo y siente un gran alivio, incluso se permiten un descanso corto y poner nombre al grupo y a la obra. En general los grupos acaban y están contentos por terminar (¡pensaban que no podrían!) (Maestro 4).

Muchas veces estas emociones son compartidas por los profesores que, al estar implementando una nueva metodología totalmente abierta, también sienten, por ejemplo, la emoción previa a los grandes acontecimientos. Se trata de un proyecto que apela al interior de las personas y eso se trasmite en las emociones de los profesores: se sentían nerviosos antes de los conciertos, se muestran indignados o decepcionados por algunas creaciones, desalentados en ocasiones, ilusionados ante un nuevo reto, agradecidos por la gratitud mostrada por los alumnos, satisfechos por el reconocimiento profesional.

Por fin había llegado el gran día y, lo he de reconocer, estaba bastante nervioso. Los niños también lo estaban. Más bien excitados y corrían de un lado a otro buscando sus instrumentos tocando todos a la vez y gritando (Maestro 4).

6.2.5. Relaciones interpersonales alumnos.

Los propios alumnos informan como las relaciones interpersonales entre ellos se incrementan y se manifiestan de una forma más acusada en este proyecto. Esta innovación requiere de la interacción permanente con el resto, siendo un aspecto importante a la vez que problemático, que propicia que en ocasiones se aparque su abordaje en el aula o se mantenga en *letargo pedagógico*. Los profesores también ponen de manifiesto estas circunstancias, que a menudo resultan conflictivas para el buen funcionamiento de la actividad, pero que son una “excusa” perfecta para tratar e incidir en los problemas. En las cuatro escuelas existen un número muy reducido de alumnos que tienen problemas de convivencia con el resto. Las dificultades no vienen dadas por las propuestas de trabajo, pues también son muy motivadoras para ellos, sino en su interacción con el resto.

...en el cuarto grupo se habían juntado algunos alumnos que en los anteriores trabajos ya habían mostrado más dificultades para el trabajo en grupo y era por ello que el resto de alumnos no había querido tenerlos en sus respectivos grupos. Desde el principio, se notaba que el trabajo con este grupo iba a ser muy complicado y cabe decir que en esta primera sesión de trabajo no llegaron a ningún acuerdo ni a trabajar en nada productivo (Maestra 2).

Las relaciones interpersonales son vistas por los diferentes actores como positivas en la mayor parte de los casos, a pesar de conflictos que a veces resultaban más difíciles de solucionar que otros. En algunos casos se debe, como ya se ha comentado, a problemáticas personales que afloran en estos momentos, que aunque resultan un buen momento para tratarlas, en ocasiones exceden el ámbito de la clase y solo se puede intervenir de forma parcial. A pesar de ello, los maestros destacan como los alumnos se enfrentan al aprendizaje cooperativo cada vez con más soltura:

Se oyen comentarios interesantes en los diferentes grupos: esto suena muy mal, que si lo cambiamos por esto; tengo una propuesta para hacer; vamos a probar esto; estamos haciendo muchas cosas y tú no estás aportando nada...A nivel actitudinal, las relaciones se intensifican (Maestro 4).

6.3. Implicaciones de los maestros investigadores

Los maestros investigadores suponen uno de los protagonistas principales de este caso, pues de ellos surge la investigación, ellos la implementan y, por tanto, de ellos proviene la mayor parte de la información. Por este motivo estas implicaciones albergan el mayor número de categorías, abarcando cuestiones de toda la investigación. Se han estipulado diez categorías: Motivaciones previas investigadores; Ideas preestablecidas de los investigadores; Sentimientos de los investigadores; Inseguridades; Valoración del proyecto; Dificultades en la implementación del proyecto; El seguimiento de los alumnos; El grupo de investigación-acción; Cambio o influencia en los maestros; y Continuidad del proyecto.

6.3.1. Motivaciones previas investigadores

Cada uno de los cuatro maestros investigadores tiene unas motivaciones diferentes para embarcarse en una investigación en la acción que les va a suponer un gran trabajo que se suma a los respectivos de cada maestro en su contexto particular y en sus vidas privadas. A pesar de las individualidades, en todos se puede observar las ganas y la inquietud por mejorar sus prácticas docentes. En alguno destaca la necesidad de cambiar y reciclarse después de tiempo en la docencia:

Fer alguna cosa diferent i tenir l'experiència d'una metodologia que no siga la de tots els dies, en el meu cas, com porte molts anys treballant també t'avorreix fer la teua pròpia metodologia. Aleshores, la motivació va ser eixa: fer una cosa diferent, experimentar altra cosa (Mestra 2).

El componente sorpresa también aparece en ellos pues todos tienen interés y deducen que les va a interesar, pero realmente, aunque si se explica con anterioridad a todos los miembros, ninguno sabe la trascendencia de la acciones que van a comenzar.

...conèixer una nova manera de treballar i veure, sobretot en els xiquets, un canvi en la seua motivació i en la seua predisposició. Quan anàvem a la reunió, tal volta, no sabíem on anàvem, però era descobrir un nou món perquè aquesta manera de treballar jo no l'havia... (Maestro 3)

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Exacte, era llençar-se a la piscina i la veritat és que quan es va plantejar en un principi et quedes un poc parat, no saps com anirà, si arribarà a cap lloc...però sí, no em penedisc (Maestro 1).

A pesar de las implicaciones particulares, tienen un interés común en mejorar la educación musical que ofrecen a sus alumnos. Como maestros implicados en una formación permanente y con una conciencia de educadores musicales que perdura a pesar de la década o más de docencia.

...m'interessava que fóra alguna cosa que després repercutira en la meua docència i que si embarcava a algú o alguns, que fóra en alguna cosa interessant i que no fóra un rotllo o que solament m'anara a aprofitar a mi, no? I bé, eixa és la intenció inicial (Mestre 4).

6.3.2. Ideas preestablecidas de los investigadores

Los maestros investigadores plantean unas ideas antes de empezar la implementación del proyecto que después van cambiando a medida que este avanza. Dos de ellos ven con temor que el proyecto vaya a ser demasiado abierto y que no sea bien entendido por los alumnos que no están acostumbrados a este tipo de prácticas o les suponga un trabajo demasiado repetitivo:

La veritat és que...al principi, un poc, amb cert dubtes perquè no tenia clar que els xiquets assimilaren aquest tipus de metodologia perquè realment fins a eixe moment no havíem treballat així i no tenia clara la resposta que ells m'anaven a donar en eixe aspecte (Maestro 3).

...quan es plantejà tot el tema a final del curs passat, ho veia un poc...no sé...no sabia...un poc asustat, es podria dir, de no saber com això es podria portar a terme, no? Perquè havia tingut experiències d'improvisació amb els nanos, però ninguna d'eixe tipus, no? I de...osiga, centrant tota la metodologia en eixe tema i, de vegades, per moments pensava que no eixiria o que arribaria un punt de no retorn en el que no hi hauria més d'on traure... (Maestro 1).

Para uno de ellos, con unas circunstancias personales y profesionales que después se analizarán, sus ideas preestablecidas eran demasiado ambiciosas y se siente un poco decepcionada, pues en su concepción de la educación musical era difícil encuadrar esta nueva metodología. Sus opiniones difieren en

algunos momentos de las del resto del grupo de investigadores, así como del resto de informantes, incluso de su propio colegio. Se incluyen todas las objeciones que presenta, pues vienen a ofrecer una visión diferente que enriquece nuestro análisis y posterior interpretación:

Pensaba que iba a ser muy innovador, que me iba a aportar mucho, a mí y a ellos. Luego te das cuenta que tampoco es tan fácil conseguir esas cosas. Yo pienso que era más la ilusión del principio, posiblemente tenía demasiadas expectativas, pienso yo. Igual también es porque soy muy exigente, no lo sé, tampoco sabía dónde quería llegar, pero sí que esperaba otra historia, que íbamos a conseguir otro tipo de cosas...no lo sé, es que son cosas muy subjetivas (Maestra 2).

Dentro de los primeros pensamientos de los maestros se esconden dudas sobre si el trabajo solo tiene como único objetivo la creatividad. Estas ideas sobre la amplitud de la innovación o lo excesivamente abierto del proyecto maduran y cambian a medida que se empieza a trabajar con los niños hacia posiciones más cercanas a pensar que el trabajo es más sistemático, más ambicioso de lo que parecía, abarcando gran parte del currículo y, sobre todo, más enriquecedor para ellos y para sus alumnos:

...ha canviat la perspectiva perquè d'una cosa que pareixia molt arbitraria ha passat a un tipus de treball molt més controlat del que jo pensava i, per supost, de molt més de profit i molt més enriquidor (Maestro 3).

6.3.3. Sentimientos de los investigadores

Los sentimientos de los investigadores, algunos ya descritos, fluctúan en diferentes momentos de la investigación desde la incertidumbre o preocupación inicial a la satisfacción por el trabajo realizado, pasando por momentos de desesperanza, agobios y preocupaciones que les afectaban. En general la sensación que les queda al final del proceso es la de haber realizado un buen trabajo por el que se sienten bien y satisfechos.

...però la veritat és que conforme ha anat passant el curs m'he sentit molt més identificat en este projecte i molt més satisfet d'aquest tipus de metodologia. M'agradat, m'agradat molt (Maestro 3).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Estoy contento. Se nota una evolución tanto a nivel musical, creativo y actitudinal. Vamos por el buen camino, lo tengo claro (Maestro 4).

Durante el proceso todos los maestros tienen momentos de incertidumbre, e incluso de desaliento porque los hechos no están discurriendo como ellos pensaban. Se ha de tener en cuenta que los maestros proponen, pero son los alumnos los que ejecutan de acuerdo a cómo entienden estas directrices. Estas interpretaciones de los alumnos se realizan en unos ambientes físicos, temporales y personales cambiantes que hacen que sus creaciones no sean lineales ni se adecuen a las concepciones iniciales y personales de cada maestro. Estas cuestiones, y la naturaleza artístico-creativa del trabajo, hacen que para los docentes sea complicado en muchos momentos asimilar este proceso sin una ansiedad que cada miembro canaliza o no, en función de su momento personal, sus convicciones o su propia idiosincrasia.

la meua sensació és d'impotència, doncs tot i donar-los unes pautes, no les han seguit i la falta de companyerisme ha provocat la pèrdua de temps i la falta de coordinació en alguns grups (Maestro 3).

Es un poco estresante ver como no aprovechan el tiempo y no poder interferir demasiado, pero a veces si lo hago (Maestro 4).

La combinación de unos sentimientos negativos, una personalidad determinada y unas condiciones personales adversas condicionan que no se puedan superar las dificultades que en el proceso todos los miembros experimentan, como es el caso de la Maestra 2. Esta maestra investigadora implementa el proyecto y toda la investigación en un curso escolar complicado a nivel personal. Durante el curso tiene que cogerse dos bajas laborales y ve como su trabajo se fragmenta provocándole una sensación de mayor inseguridad. Al final del curso coge una baja definitiva que la impide acudir al Concierto nº 8 "Proyecto Final", que suponía la culminación del proyecto con los niños. Este último concierto al que acudían los padres, fue organizado por los propios niños con su tutora, y al que acudió el Maestro 4 para realizar las observaciones, las grabaciones en video y prestar ayuda en general:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

En estos momentos estoy bastante desanimada. He de decir que profesionalmente llevo una temporada un poco apagada y eso supongo que está afectando a todo (Maestra 2).

El final ha sido, un poco también por las condiciones personales, un poco desastroso por eso, porque tampoco he visto yo el final claro y también ha coincidido con la baja, entonces...yo que sé...tampoco sé al final cómo salió (Maestra 2).

Yo como siempre me he estresado porque en una hora quiero hacer demasiadas cosas y me da la sensación que lo dejo todo a mitad (Maestra 2)

Mi percepción y mi actitud ante la clase he de decir que no estoy muy motivada ante la sesión, porque no veo muy bien hacia dónde vamos, creo que los objetivos de la investigación y de cada concierto no están definidos y exactamente no sé hacia dónde voy con la clase (Maestra 2).

En general, la superación de los momentos difíciles y la desesperanza que los maestros manifiestan en algunos momentos, propicia que los alumnos lo vivan como un reto personal y salgan adelante los conciertos. Seguramente porque perciben que debajo de las dificultades y los momentos de trabajo perdidos, o que simplemente no se adecuan a los tempos y maneras de actuar de los profesores, se están fraguando unas conexiones entre ellos y sus alumnos, entre los alumnos mismos y entre la significatividad de sus aprendizajes, mucho más interesantes y que merecen la pena.

Pense que els he sabut transmetre eixa il·lusió per fer... i això és el que ells han posat després per a treure tan bons resultats (Maestro 1).

6.3.4. Inseguridades

Las inseguridades son todos aquellos miedos, dudas o fluctuaciones que los maestros manifiestan verbalmente o mediante sus actitudes y acciones, que dan muestra de momentos difíciles para ellos al encontrar incertidumbres en el proyecto, en sus alumnos o en ellos mismos. Esto es fruto del desarrollo de una investigación en la acción que se va fraguando día a día y en la que incurren muchas circunstancias y variables. Las inseguridades en el proceso, como se ha observado, afloraron en muchos momentos de este. Es importante examinarlas detenidamente pues son parte consustancial a la investigación.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Me siento un poco desconcertado y no sé muy bien como saldrá esto ni que evolución tendrá (Maestro 4).

El problema en algún maestro viene determinado porque necesita un objetivo más claro o más marcado que le proporcione seguridad a la hora de trabajar. Esto, unido a otras circunstancias ya descritas, le angustia mucho hasta el punto de impedirle ver los aspectos positivos:

En el desarrollo he tenido muchos momentos. Momentos en los que he visto que valía la pena, que tenía sentido y otros momentos que decía: “- Voy perdida, no sé cuál es el objetivo, ¿dónde vamos a llegar?”. Yo pienso que mi problema ha sido, muchas veces, el no tener un objetivo. A lo mejor es una manera de pensar, porque no siempre hay que tener un objetivo, pero a mí me gusta pensar: “- El objetivo es este.” Y entonces el divagar te hace sentir inseguro (Maestra 2).

En cambio, este aspecto resulta un aliciente para otro maestro que siente que una de las ventajas del proyecto estriba en que las cosas no quedan totalmente cerradas y se van construyendo entre todos. Para este maestro esto confiere al trabajo una motivación añadida para él y para sus alumnos, asemejando más este proceder a la construcción del conocimiento que hacemos en la vida real.

Pero en un trabajo como el nuestro, en el que tratamos con personas y, sobre todo en este caso, con niños, a menudo son los imprevistos los que marcan el devenir de los hechos, más incluso que todo ello que haya sido previamente programado (Maestro 1).

En ocasiones las inseguridades en los maestros vienen determinadas por el grado de profusión en los consejos, ayudas o ejemplos que tienen que dar a los alumnos para que estos no supongan una restricción en su proceso creativo:

De vegades, no saps fins on arribar, no saps si entrar més o no entrar... (Maestro 1).

6.3.5. Valoración del proyecto

Los maestros valoran el proyecto en general de forma muy positiva destacando todos los aspectos que en él se trabajan, desde los aspectos musicales hasta los actitudinales. Lo expresan con asertividad, como algo que han vivido y que pueden corroborar desde su propia experiencia:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

... això en tota l'etapa de primària m'agradaria a mi veure en quantes activitats o en quantes matèries ho treballen. És un treball molt complet i torne a repetir: credibilitat tota, perquè ho hem viscut, ho hem viscut en cada sessió, en cada concert i està tot el material ahí guardat (Maestro 3).

I finalment, una valoració molt positiva. Vegent tot el treballat, vegent tot el que han madurat eixos nanos musicalment, artísticament i personalment amb açò, doncs una valoració super positiva (Maestro 1).

En la valoración general, los maestros aprecian algún aspecto en concreto como el más significativo para ellos dentro del proyecto. Para alguno es el protagonismo central que se le otorga a los alumnos, para otro la autonomía que se les ofrece y para otro la necesidad de establecer una imbricación de todos los componentes que interfieren en el proyecto, es decir, alumnos, maestros, el individuo y el grupo, para conseguir la consecución de los objetivos.

És a dir, els alumnes han sigut conscients del seu esforç en aquest procés educatiu i al mateix temps, han après gaudint del seu propi treball musical, cosa que és, des de el meu punt de vista, el més significatiu del projecte que hem portat a terme (Maestro 3).

...lo más positivo es la autonomía que ellos tienen. Ver que es un trabajo hecho por ellos, parte de ellos, todo lo elaboran ellos... Eso les da mucha confianza (Maestra 2).

...jo pense que és el bonic d'aquest tipus de metodologia, perquè com..., com t'ho diria? com s'està tot construint en tot moment i tot depèn de la implicació de tots els elements, doncs, no hi ha res acabat, res... (Maestro 1).

6.3.6. Dificultades en la implementación del proyecto

Las dificultades que se dan durante la implementación son muchas y de muy diversa índole. Es una trabajo que implica muchos aspectos y a muchas personas en un formato artístico bastante abierto, cuestiones que aumentan las dificultades que los maestros investigadores se van encontrando. Una de las dificultades que todos encuentran son las derivadas de la infraestructura de cada colegio. Resulta difícil ensamblar el trabajo con tres, cuatro o cinco grupos cooperativos con los espacios disponibles en los distintos colegios. Esto pone de manifiesto la falta de instalaciones adecuadas en los centros educativos

más allá de los espacios clásicos que solo se adecuan a una educación más tradicional limitada a una aula llena de mesas y sillas, anulando otro tipo de agrupaciones y, en definitiva, una educación alternativa que supere el clásico binomio maestro-clase.

És una barbaritat! La meua aula és molt gran, però així i tot *retumba* barbaritats i ha dificultat molt el treball. Les vegades que els tenia en el pati, per a avançar a última hora, tenia un grup en el pati i altre en l'altra aula i només quinze minuts era molt més que una sessió completa compartint l'espai. En eixe aspecte és molt complicat. La meua escola, com està feta, ja l'haveu vist, són corredors molt llargs, no hi ha espais grans... Això ha estat un problema (Maestro 3).

Estas dificultades en las instalaciones derivan en problemas acústicos. Los alumnos crean sus conciertos a partir de sus pruebas con los instrumentos que no siempre son en un volumen moderado o con el cuidado que sus maestros hubiesen querido. Esto causa, en bastantes ocasiones, un ambiente ruidoso donde los docentes se encuentran incómodos por su forma de entender el silencio y orden en las clases, y por las molestias que ocasionan a los otros compañeros y alumnos. Los profesores intentan controlar, a veces desde la reflexión y otras desde el enfado, estas situaciones aunque resulta complicado: la natural interacción entre los alumnos, la excitación que normalmente presentan ante este trabajo y el exceso de intensidad en sus ensayos son difíciles de controlar. Algunos expresan cómo intentan que esto no les afecte, pues está dentro de la normalidad en este tipo de prácticas:

Mestre 4: ...encara que moltes vegades hi ha molt de caos, però jo crec que he après a viure en ixe caos, vull dir, a soportar-lo, perquè m'ha costat, eh?

Mestre 1: Sí, sí.

Mestre 4: Anaves a la sala de professors i escoltavés: "Pim, pam, pum...".

Mestre 1: Sí...La meua aula de música està baix del despatx i en el pati anava al despatx a per alguna cosa i senties...

Una de las dificultades que también se presenta en todos los maestros es la del tiempo. Solo uno de los maestros (Maestro 4) tiene dos sesiones semanales de clase con los niños. El resto solo dispone de una sesión con lo que no les

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

queda casi tiempo para hacer otras actividades en sus clases y muchas veces su percepción es que les falta tiempo para que los alumnos terminen sus conciertos. La reducida carga horaria de la asignatura es una de las causas que aducen.

El que passa és que sempre és el mateix: la història del temps, amb una hora vols fer moltes coses, però... (Maestra 2).

En tiempo visto como dificultad en ocasiones se convierte en estimulación para conseguir que los niños pongan más ímpetu en avanzar en sus creaciones. De esta forma algún maestro expresa cómo consigue que el tiempo no sea una dificultad para él y su alumnado:

Jo crec que al principi semblava que el temps no s'adaptava al que havia de ser, però al final...tot s'adaptava al temps. Crec que el temps no ha estat un condicionant que finalment haja marcat massa...perquè si al final hi havia menys temps, no saps com, però els nanos acabaven adaptant-se i treien les coses quan tocava. Bé, pense que el temps no ha influït tant (Maestro 1).

Los profesores señalan que la implementación les supone un esfuerzo añadido a todas sus otras obligaciones profesionales y personales. Les supone muchas horas extra, aunque lo valoran positivamente porque les permite reflexionar y mejorar sus prácticas. Los maestros de educación musical en primaria tienen veinte cinco horas semanales de docencia con todos los grupos del centro donde imparten docencia. Las reuniones semanales con el resto de compañeros del centro para su coordinación se añaden a estas horas. Todas las sesiones se tienen que programar y preparar, y a esto hay que añadir las circunstancias personales que también afectan a nuestros maestros. Estos condicionantes, de menor o mayor gravedad, dificultan el trabajo y suponen un esfuerzo a veces complicado de superar.

Es que tuve una baja en enero, otra baja ahora al final... Entonces también es muy entrecortado el trabajo. Tampoco te hace sentir seguro ni con la dinámica normal, porque dices: "-Ostras, lo dejo todo un poco a mitad." No te sientes a gusto, pero más que nada por una situación personal (Maestra 2).

...també per les meues circumstàncies, quan jo me'n vaig de viatge de nuvis en el segon concert, jo me'n vaig pensant: "- Vaig a estar dos setmanes fora, de les quals

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

perd tres classes en ells. No van a fer res. Vaig a vindre el proper dia i com si tornaren a començar” i arribes i t’ho veus fet...Vull dir, ha hagut moments de crisi, però que sempre s’han salvat pel treball dels nanos, per la implicació i... (Maestro 1).

Un maestro pone énfasis en la dificultad añadida al implementar una innovación didáctica pero desde un prisma científico, es decir siguiendo unos pasos muy pre-establecidos y con unos criterios de fiabilidad que más tarde permitan validar la investigación. Se ha de tener en cuenta que para los maestros investigadores, el implementar la investigación supone, además de preparar e impartir las sesiones con el grupo clase escogido, grabar ensayos y conciertos, escribir en los diarios y asistir a las reuniones periódicas del grupo de investigación:

Probablement l’aspecte teòric en el que es basa la metodologia, és a dir, el fer un seguiment de tot material que hem portat a terme i de tota la base, podríem dir, o fundamentació teòrica per a poder entendre millor la metodologia en la que estàvem treballant, això per una banda (Maestro 3).

Sigue apareciendo la creencia en algún maestro que para improvisar y crear es necesario tener una sólida formación musical previa. Esto supone una barrera que en ocasiones angustia al docente. Todos tienen estos momentos de colapso donde piensan que no pueden sacar más de sus alumnos y que se han excedido en las demandas que les han hecho. Normalmente después de los conciertos y realizando una detenida reflexión sobre lo que han conseguido los alumnos a partir de un trabajo creativo y autónomo, así como los beneficios que esto les supone, compensan su creencia primera, dominada por su perfil de músico formado en el conservatorio de manera tradicional. Posiblemente, es la maestra 2 la que menos llega a este tipo de reflexiones. Para ella no acaba de servir un trabajo de creación hecho por los niños a partir de sus propias experiencias musicales previas, sin antes haber invertido mucho tiempo en su formación técnico-musical.

Lo más negativo que veo es que el crear o improvisar a partir de...necesitas mucho bagaje anterior y, claro, muchas veces esa maleta no la tienen realmente llena porque por mucho que has ido enseñándoles en la escuela tampoco...a lo mejor de primero a

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

cuarto tampoco lo había hecho yo para que ellos pudieran rescatar elementos para improvisar o crear (Maestra 2).

6.3.7. El seguimiento de los alumnos

El seguimiento del proceso de creación de los alumnos es una de las máximas preocupaciones de los maestros. En ello, los docentes invierten la mayor parte de las sesiones. Esta innovación metodológica conlleva un cambio en el rol del profesor, pues este pasa de ser el único transmisor del conocimiento a convertirse en facilitador, conductor y guía. Lo cierto es que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo interactuando con sus compañeros y esto lleva parejo algunos momentos de desacuerdo que no siempre saben cómo subsanarlos solos. Al mismo tiempo, el trabajo de creación, que en ocasiones es complicado, puede llegar a colapsar a los miembros de un grupo de creación y necesitar una ayuda o consejo. El equilibrio entre la autonomía de los alumnos y el control del profesorado en estos diferentes ámbitos es lo que más preocupa a los maestros investigadores.

En aquesta última sessió de treball la millora ha sigut important en 3 dels 4 grups, que han acabat de donar forma al seu concert. Alguns d'ells han seguit les meues indicacions, cosa que els ha permés aprofitar millor el temps i estructurar millor la peça musical, formalment parlant (Maestro 3).

En algún grupo necesito paciencia para no intervenir, pues sí hablan sobre lo que quieren hacer, pero de forma poco resolutiva y con muchas tonterías. Respiro y voy a ver a otro grupo (Maestro 4).

Los maestros describen cómo es el seguimiento que realizan en todas las sesiones de preparación de los conciertos. Ellos se pasean por los diferentes grupos ubicados en los diversos espacios que se les han asignado. En este recorrido controlan la actitud de los grupos, si tienen alguna duda musical y recuerdan aspectos concretos para la creación de un concierto determinado. Es una forma de actuar que no se ha consensuado entre el grupo, procediendo cada miembro como cree oportuno según su criterio, aunque no deja de resultarles problemático. Sus concepciones sobre cómo hacer el seguimiento de los alumnos no es estático y va cambiando o evolucionando.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Voy pasando por los diferentes grupos. En el primer grupo, tenían dudas con uno de sus ritmos. Vuelvo a repasarlo con ellos hasta que les queda claro. Les recuerdo además la premisa de que aparezca la voz en sus creaciones (Maestro 1).

Algunos grupos me preguntan si van bien. Yo intento dar algunas ideas pero sin asegurar nada ni censurar. Intento que no me vean como un controlador sino como colaborador. No sé si lo he conseguido todavía porque voy por los grupos observando. Lo que sí he conseguido es que no me vean como un examinador o evaluador de su trabajo y que se comporten con tranquilidad y continuando su trabajo de forma espontánea (Maestro 4).

A pesar del buen clima general, la gran implicación y motivación del alumnado, y la integración de la mayoría de niños con problemas intelectuales o actitudinales, siempre se presentan situaciones difíciles de resolver. La conjunción de varias dificultades, como dos alumnos conflictivos en el mismo grupo o un mal día para alguno de ellos, pese a que se intentan evitar o minimizar, provoca alguna crisis más importante:

...hi ha un grup problemàtic, és com un grup residual de la classe. Ells es van quedar i no tenien grup, aleshores entre quatre o cinc feren un grup. Dins d'eixe mateix grup hi ha un alumne que és molt problemàtic i que els companys es van negar a treballar si ell participava en el grup i ara hi ha un conflicte. D'ací a la setmana que ve, que és quan ells ho tenen que fer, intentarem resoldre-ho i que ell torne a participar, però va a estar difícil (Mestre 1-Entrevista tutora 1).

La pérdida de tiempo es para los docentes una de sus preocupaciones. Ellos perciben como pasa el tiempo y no se avanza en las creaciones como ellos querrían. Es un poco el reflejo o la traslación de las actividades académicas rutinarias al trabajo de creación. Se pretende que el trabajo y el aprovechamiento del tiempo sean similares a cuando se deja a los alumnos hacer unos ejercicios de matemáticas o lengua en una sesión de clase, sin tener en cuenta que los productos creativos son difíciles de generar de forma regular en tiempo y cantidad. Ellos viven con impotencia estas pérdidas de tiempo, pero sobre todo la sensación contradictoria que les produce la dicotomía entre la autonomía necesaria o el irregular proceso creativo y los momentos donde los alumnos realmente se distraen y pierden el tiempo.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

A veces intentas controlarlos y te das cuenta que tiene que ser un trabajo totalmente libre, pero a su vez ves que pasas muchas horas, no perdiendo el tiempo, pero sí que no llegan a puerto. Siempre es al final cuando ellos se dan cuenta y quedan fuera del horario escolar y ya como tienen la presión de que tienen que hacer un concierto ya se centran más (Maestra 2).

La mayoría de veces no es que pierdan el tiempo, porque existe una interacción muy positiva, un intercambio de ideas, pero no avanzan en sus conciertos como yo esperaría. Pero me vuelvo a reiterar que el proceso que están viviendo es igual de importante que el resultado (Maestro 4).

Cada miembro del grupo tiene un concepto diferente del grado de seguimiento de los alumnos, aunque todos comparten la preocupación que les genera el hacer una intervención demasiado escasa o interferir demasiado coartándoles su libertad creativa y las interacciones naturales del grupo. El ejemplo de este maestro con experiencia en un coro de personas con discapacidades visuales ilustra muy bien esta preocupación.

...és una frontera molt difícil de posar. Jo sempre ho compare, a mi em passava en la ONCE, hi ha persones cegues, però hi ha persones discapacidades visuals, i clar, tu no saps realment fins on arriben a veure. Aleshores els ajudes però tu no saps fins on ajudar-los: si t'estàs passant o no estàs arribant i els estàs tractant com uns tontets i si no estàs arribant i no l'estàs ajudant com deuries. Un poc em passa això, però també és el bonic, perquè estàs un poc en la corda fluixa, de no saber... (Maestro 1).

6.3.8. Continuidad del proyecto

Todos los maestros investigadores señalan que el proyecto puede tener continuidad en sus futuras programaciones, a excepción de la Maestra 2 que explicita que necesita más tiempo para reflexionar sobre los cambios que ha introducido en su práctica habitual. El trabajo les ha generado muchas ideas de cómo seguir, desarrollar y ampliar el proyecto en los próximos cursos:

En el meu cas, la idea que jo porte és que els de cinqué continuen i els de quart que han passat a cinqué començaré. Jo la idea que porte, perquè no siga tan nou al tercer cicle és incloure-lo des del primer cicle, per exemple, en el segon curs de cada cicle: segon, quart i ja continuar fins el final; o fer coses xicotetes, una cosa per avaluació, molt senzilla...i després ampliar-ho a tota la etapa... (Maestro 3).

Como miembros del grupo de investigación también se plantean la continuidad del proyecto. Todos muestran su interés en volver a reunirse más adelante para intercambiar experiencias, opiniones, y reflexionar sobre cómo ha continuado el proyecto en los distintos centros, aunque cuando se propone la posible continuidad de otro proyecto similar, como grupo de investigación estable, surge más contrariedad por las diferentes casuísticas familiares ya comentadas anteriormente. En este sentido se considera importante señalar que la profesora 2 fue madre durante investigación y que el resto fueron padres al poco tiempo de terminar la investigación. Este aspecto puede condicionar el compromiso de involucrarse, a corto plazo, en un nuevo proyecto de las mismas características que el desarrollado para la realización de la presente investigación, por la cantidad de dedicación extraordinaria que ha supuesto para todo el equipo.

...hasta ahora piensas solo en los estudios, en evolucionar profesionalmente y es una cosa que a mí siempre me ha apetecido, pero también te das cuenta que cada cosa tiene su momento y cuando son pequeños (los hijos)...a lo mejor cuando son más mayores...es que las condiciones familiares te cambian muchísimo. Y bueno, te digo no, por eso, principalmente. Quiero que mi cabeza esté centrada en lo que toca, que si no me disperso mucho (Maestra 2).

Un maestro se plantea cómo esta forma de trabajar podría trasladarse al resto del centro para conseguir una unificación metodológica, aunque reconoce la dificultad de esta acción. Lo vive como un punto de inflexión en su carrera profesional y se muestra dispuesto a un cambio metodológico de más profundidad:

... seria ideal, encara que és molt difícil, portar això a terme a nivell de centre, és a dir, en altres matèries...ja sé que és mot difícil, però que es buscara unificar un poc més a nivell metodològic. La meua escola és un poc desastrosa en eixe aspecte, cadascú fa el que pot en la seua aula, però donar una dimensió més de centre, no soles d'aula. Les característiques de la nostra assignatura ens permet fer això, en la majoria de les matèries és més complicat. (Maestro 3).

6.3.9. El grupo de i-a

Todos los miembros destacan que se han sentido muy a gusto en el grupo, pudiendo aportar ideas, intercambiar y expresarse con total libertad para reflexionar y compartir sus experiencias e incertidumbres desde un plano colaborativo muy estimulante para su crecimiento profesional. Señalan que la experiencia les ha gustado mucho, incluso se hubiesen involucrado todavía más en caso de habérselo permitido sus obligaciones familiares. Al mismo tiempo, es curioso cómo, una vez terminado el proyecto, verbalizan que no les hubiera importado quedar más tiempo o hacer más reuniones. Esto muestra claramente el alto nivel de satisfacción que ha producido la experiencia y cómo esto hace que, desde esta perspectiva se valoran más los aspectos positivos, olvidando los agobios que conllevan los quehaceres diarios.

Dins del grup m'he sentit molt bé, la veritat. He tractat de participar en el que he pogut, d'aportar les coses que he pogut, i m'he sentit integrat i molt bé en eixe aspecte; però clar, està clar que tens molta feina i és molt costós acudir a tot, la veritat, però en eixe aspecte, molt bé (Maestro 3).

Valoran positivamente la existencia del grupo porque les ofrece la oportunidad de conocer otros centros y maneras de trabajar, compartir experiencias, así como permitirles una amplitud de miras y que su reflexión no se quede solo en su propio trabajo, pues destacan la soledad del maestro de música.

Jo pense que, principalment, estar al dia de molts aspectes docents i metodològics i, després, compartir experiències, perquè tu estàs fent el teu treball en la teua aula i penses que tot el que estàs fent és correcte, i segurament ho puga ser, però descobreixes noves formes de treballar o activitats o experiències diferents... (Maestro 1).

Cuando se comenta cómo se vive la experiencia de llevar un diario, existe disparidad de opiniones sobre el gusto por realizarlos. A pesar de ello, todos coinciden en sus beneficios para detenerse a reflexionar sobre la práctica diaria, cuestión que normalmente se hace imposible pero que dotaría al docente de un arma para el cambio y mejora educativa. En general, se les hace complicado encontrar el momento para escribir en sus diarios, aunque todos lo han hecho:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Una llanda (riures) Fer-los jo pense que és molt interessant, però mai saps quan ficar-te. Si tens hora lliure després i ho tens molt recent...però de vegades se passa i dius: "Ostras, no he escrit". A vegades et ve malament, però pel treball, perquè el nostre treball no és...no sé...com els de l'institut que tenen més hores lliures, nosaltres estem més temps *en els xiquets* (Maestra 2).

6.3.10. Cambio o influencia en los maestros

La mayor parte de los maestros investigadores reconocen que esta innovación metodológica, implementada mediante una investigación-acción, sí que les ha producido un cambio en sus concepciones y, sobre todo, en su forma de trabajar. Alguno pone el acento en el cambio que esto ha supuesto en cuanto abandono de una metodología más tradicional. Sobre todo destacan cómo ya están pensando en incorporarla a sus programaciones para los cursos siguientes, cuestión que señala cómo la innovación ha calado en ellos y ha sido lo suficientemente significativa como para influir y cambiar sus prácticas docentes. La Maestra 2, más reticente a los cambios y a esta investigación, y con otras circunstancias personales, necesita más tiempo y perspectiva para afirmar que haya habido algún cambio en ella como maestra:

Yo pienso que me ha servido para reflexionar, ¿hasta qué punto va a influir en mí...? No lo sé. No lo he asumido aún. No lo sé. No sabría decirte, igual, sí (Maestra 2).

6.4. Implicaciones comunidad escolar

En este capítulo se recogen las concepciones que sobre el proyecto tienen los padres, los maestros de los colegios donde se implementó la investigación y, en general, cómo esta comunidad de aprendizaje acoge este tipo de experiencias. Dentro de este tema se abordan dos categorías: Valoraciones externas e Implicación de la escuela.

6.4.1. Valoraciones externas

En esta categoría se muestra la valoración, tanto del claustro de profesores, a excepción del especialista de música, como de los padres de los alumnos implicados. De esta forma se podrá observar como la innovación llegó al resto de comunidad escolar, la que no estaba directamente implicada, y en qué grado y manera la percibieron.

Los profesores que saben del proyecto, lo valoran, sobre todo, en el aspecto actitudinal. Destacan el trabajo en equipo, de responsabilidad y la gran motivación de los alumnos. Pero no dejan de ser conscientes del trabajo musical que existe detrás del proyecto destacando sus progresos y unos resultados que les resultan sorprendentes:

...em vaig quedar...t'ho promet, perquè jo vaig veure...perquè jo sé que ho practicaren ells soles, perquè a les hores del pati he vist que ho feien, sinó jo t'haguera assegurat que ho havies dirigit tu [dirigiéndose al Maestro 1] (Tutora 1a)

Los padres, en sus valoraciones recogidas por sus hijos, también se muestran impresionados por los resultados de Concierto nº 8 al que asisten. Un maestro investigador relata muy bien el impacto y cambio de concepción de los padres acerca del proyecto una vez visto el resultado:

Al principi del curs els explicarem als pares de què era el projecte, però passa el curs i ells no s'enteren. És a dir, per als pares ha passat desapercbut i van a l'últim concert i veuen això i es queden flipats i diuen: "- Jo pensava que venia a vore tocar la flauta...", i clar, després veus això i impacta (Maestro 1).

Las reacciones de los padres son bastante sorprendentes, pues captan el sentido del proyecto mucho mejor de lo que en principio piensan los maestros de música. Ellos asisten creyendo ir a ver una actuación de sus alumnos como en otras ocasiones han presenciado y se quedan sorprendidos al ver a sus hijos como únicos responsables y artífices de aquello que sucede en el concierto. A pesar de observar algunos aspectos musicales que no son perfectos, destacan su capacidad creativa, interpretativa y sobre todo el goce con la música que en todo el proceso han mantenido. También es destacable cómo las reacciones de los padres han estado en la misma línea indistintamente del colegio donde se ha implementado el proyecto.

Em pareix fantàctic i pensé que el meu fill s'ha pres molt seriosament la classe de música i a banda d'això a disfrutar moltíssim (Madre).

M'ha cridat l'atenció la motivació de tots, la capacitat d'organització tant bona per a la seua edat i lo creatius que han sigut (Padre)

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

M'ha cridat l'atenció la imaginació dels xiquets, la manera d'interpretar diferents emocions i sensacions per mig de la música i la interpretació (Madre)

Para terminar de ilustrar las reacciones de los padres, destacar una reacción, no de un padre, sino de una abuela al terminar el concierto nº 8 "Proyecto final". Cuenta el Maestro 4 en su diario como una vez terminado el concierto, tenía la sensación de que todo había sido un poco frío, tal vez porque todo había transcurrido de una manera demasiado tranquila, sin sobresaltos y tal cual se esperaba. Pero la abuela de una alumna le hizo comprender el alcance del proyecto:

En este momento se acerca una mujer mayor, una abuela de algún alumno, y me comenta ante mi asombro:

"Nos hemos quedado con muchas ganas de más, estoy totalmente emocionada; lo que habéis conseguido con los chavales es impresionante; todo esto es mucho más importante que qué sepan muchas cosas de cualquier asignatura; la sensibilidad que les estáis dando la oportunidad de experimentar no la van a poder olvidar nunca; les estáis metiendo una cosa dentro que es para toda la vida" (Maestro 4).

6.4.2. Implicación de la escuela

En esta categoría se agrupa la información relacionada con la manera en que los padres, los maestros de las escuelas y la escuela misma como institución se implican en el proyecto. Este aspecto es importante para la investigación, entre otros motivos, porque para los maestros investigadores es motivo de preocupación y reflexión. Ellos sienten que la valoración del resto es importante para que los cambios sean aceptados por todos, para que su propia valoración como docentes sea mejorada y repercuta en la educación musical en general:

Pràcticament tot el professorat treballa d'una manera tradicional i és una manera de desmarcar-se metodològicament de la resta de companys, i això també s'ha valorat, almenys al meu centre s'ha valorat. Pense que això és molt positiu perquè veuen que estàs treballant en un línia que d'alguna manera tracta d'evolucionar a nivell pedagògic i per a mí això és molt satisfactori (Maestro 3).

Todos sienten la importancia de que valoren su trabajo y en concreto en este proyecto. Casi todos se preocupan, sin haberlo consensuado a nivel de grupo,

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

de divulgar la investigación y los resultados que se están dando entre sus compañeros del centro. Estos muestran su reconocimiento a los maestros investigadores por el trabajo y los resultados obtenidos. Los maestros investigadores al sentir reconocido su esfuerzo se sienten satisfechos profesionalmente.

Ante los buenos resultados, hacia la mitad de la sesión llamamos a la tutora y a otras dos maestras que presenciarán el concierto. Antes de empezarlo, agradezco a la tutora el hecho de que haya respetado nuestro trabajo y el proyecto (Maestro 1).

La implicación del resto de compañeros se va haciendo efectiva durante casi todo el proceso de la investigación: se invita a las tutoras a los conciertos, también a otras clases, personas del equipo directivo, se les pide colaboración a los maestros de lengua o a las profesoras de educación infantil, se incluye la valoración del investigación en los documentos oficiales del centro. El Maestro 3, ante las demandas de sus compañeros, realiza una presentación del proyecto y realiza una explicación de este en una reunión con todo el claustro. Este documento, que también se añade a la investigación (Anexo 13), también se facilita a los otros miembros del grupo de investigación. Para este maestro es importante divulgar las buenas prácticas realizadas en la asignatura de música para mejorar el concepto de esta y su importancia dentro del currículo:

...la imatge que dónes quan plantejes el que vas a fer i, després, la imatge que es produeix, perquè pense que aquest tipus de treballs que després es mostren són els que donen sentit a aquesta àrea cap als demás. És a dir, l'àrea té sentit, encara que tu et tanques en l'aula i ho faces amb els nanos, l'àrea té sentit de per sí, però eixe sentit no es veu si tu no el mostres d'alguna manera. Jo pense que treballs com aquestos són els que fan que cap a la resta de mestres i cap als pares tinga més presència aquesta àrea, i més sentit.

La Maestra 2 no hace esta tarea de divulgación, por muchas razones ya comentadas, pero al tiempo siente que no es valorada por todo el trabajo que realiza y muestra su cansancio. Al mismo tiempo es importante recordar como los padres de sus alumnos sí que reconocen su trabajo en la clase de música, valorando también muy positivamente el proyecto:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Mestra 2: Jo, és que per exemple, el que hem comentat abans de la gent de l'escola que estava molt contenta...En el meu cas aquest treball ha passat molt desapercebut perquè jo sempre en el cor monte uns espectacles (...) perquè estan acostumats a veure molt i això tampoc és bo. Quan ho fas un any...però ho tornes a fer...i jo ja he arribat a un límit, són moltes hores que he invertit i ja està bé.

6.5. Implicaciones curriculares

En este tema se agrupan todos los datos relacionados con el currículo, que se derivan de la investigación. Las categorías que se encuentran dentro de este tema son las siguientes: El currículo en el proyecto; El concierto; Valoraciones de los conciertos; Los aspectos musicales; Creatividad; Aprendizaje cooperativo; La evaluación; Metas extramusicales (Programa de responsabilidad); La educación musical.

6.5.1. El currículo en el proyecto

Los maestros investigadores consideran que el proyecto está totalmente integrado en el currículo de tercer ciclo de primaria. A pesar del desconcierto inicial, y una vez adquirida más perspectiva para poder reflexionar, piensan que se abarca gran parte del currículo. Se sorprenden al reflexionar sobre cómo pensaban al principio de la investigación y cómo lo hacen ahora al ver todo aquello que se ha trabajado.

...pensava que no s'arribarien a treballar tant tots els continguts...que sempre es quedaria alguna cosa en el tintero. I la veritat es que després m'ha canviat eixa idea, perquè ens posàrem a repasar el currículum i ho trobaries tot: "-Ah, sí, açò es va fer en aquest concert, tal grup va fer..." , és a dir, jo pense que està tot cobert, tot el currículum esta cobert (Maestro 1).

Se consiguen trabajar muchos contenidos estrictamente musicales, así como otros que, siendo musicales, pueden extrapolarse a otras materias. Estos últimos se sitúan en lo que se conoce como educación transversal y alberga aspectos como la creatividad, el aprendizaje cooperativo o el desarrollo de unas actitudes positivas que repercutan en su educación integral. Son las tutoras la que más reflexionan acerca de las posibles transferencias entre el proyecto y el resto de áreas del currículo:

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

...açò pot tindre un efecte, com un reforç per al que jo treballo en altres àrees: la responsabilitat, la capacitat d'esforç, aconseguir que alguna cosa quede bé. Moltes vegades, per molt que els ho digues a classe, no veuen les coses com tu vols que siguin. Alguns s'han quedat sorpresos que han fet coses que ells no pensaven que podien fer-les tan bé (Tutora 3).

Los maestros también destacan que hay otros aspectos que normalmente trabajan en educación musical que no pueden abordarse con tanta profundidad teniendo una sesión semanal de clase para implementar el proyecto. Las realidades son diferentes dependiendo de las escuelas, sus horarios y cómo el maestro ha intentado incorporar estos aspectos que, aun trabajándose, no se hacen de una forma tan sistemática. Se refieren, principalmente, a la práctica de la flauta, las danzas, a las audiciones o el lenguaje musical.

Aleshores hi ha gent que pot passar pràcticament el curs sense tocar la flauta. Clar, són eixes xicotetes coses, però bé, estem començant amb açò i són coses que aniràs pulint. Jo, per exemple, amb els meus feia al principi de cada avaluació tres o quatre sessions de flauta i un examen i, almenys m'assegurava que en cada avaluació, a més de tenir una qualificació, hi havia una pràctica global. Però bé, són coses que s'han d'anar pulint (Maestro 3).

6.5.2. El concierto

El concierto es la estrategia nuclear de esta innovación metodológica y como tal es percibido por los docentes. Para ellos, en el formato concierto residen muchos de los logros conseguidos, pues este aporta un extra que va más allá de un ejercicio para la clase.

El ambiente es de concierto por la atención del público y la concentración de los intérpretes (Maestro 4).

En esta conversación entre los maestros demuestran la importancia que dan al concierto dentro de la implementación:

Maestra 2: És una meta perquè és una manera de treballar, perquè sinó no haguérem fet la meitat de les coses que hem fet.

Maestro 4: Sí, jo a vegades he tingut eixa sensació, si no tinguera la meta final no haguérem arribat.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Maestra 2: Sí, perquè no tenen l'exigència de fer...vull dir...saben on han d'arribar...

Maestro 3: ¡ que tal dia és el concert i que tal dia ho han de mostrar...

Como se ha visto, el concierto como meta es muy importante para ellos, pero no lo es menos el ambiente que se genera de silencio, de respeto y de responsabilidad en el momento de la actuación. El cambio de papeles de intérpretes a público es muy valorado, pues la posibilidad de vivir repetidamente estos dos roles les hace adquirir una conciencia de respeto hacia el otro y sus producciones, al tiempo que también adquieren una conciencia artística crítica pero basada en este respeto. Se pone de relieve la importancia de los cambios de público, pues de esta manera también ellos aprenden a adaptarse a las diferentes audiencias, dependiendo de si son compañeros, maestros, niños pequeños, o padres. Los maestros destacan el aplauso espontáneo cómo el primer reconocimiento hacia el trabajo de los otros y también como el compromiso adquirido por los intérpretes, que también son compositores, y que les hace que el respeto del público se convierta en mutuo.

Finalmente, se puede observar como a través de sus relatos se muestra el ambiente que se ha generado en las clases que, dejando de un lado los problemas de infraestructuras y los normales de la interacción más estrecha entre los alumnos, es de compromiso, respeto y de posicionamiento de la música como arte en el centro de su educación:

Más tarde, realizamos un ensayo general de todos los grupos en el orden en el que tendrá lugar el concierto y observo en todos los grupos una progresión muy buena, no solo en su papel de artistas, sino en el de público, pues se respira un profundo respeto por las producciones de los demás. Justo antes de la actuación todos se desean suerte (Maestro 1).

6.5.3. Valoraciones de los conciertos.

Los maestros investigadores evalúan durante todo el proceso cada uno de los conciertos. Constituye una parte importante de las reuniones del grupo de investigación y se realiza a partir del visionado de cada uno de los conciertos en las diferentes escuelas. Estas evaluaciones permiten reflexionar sobre las

siguientes acciones en una espiral de acción-reflexión. Los maestros reflexionan después de la implementación en sus aulas, evolucionando sus valoraciones a medida que avanza el proyecto, desde una visión muy exigente o irrealista, hacia una satisfacción y comprensión más global del trabajo realizado. El concierto nº 1, “Bienvenida”, es un primer contacto con la metodología y como tal sirve a alumnos y maestros. Se vive con expectación, excitación y un poco de incertidumbre ante lo que iba a ser una nueva forma de trabajar. En la reunión que sigue a la realización de este primer concierto, donde todavía está despegando el proyecto, ya se aprecia un cambio en esta concepción inicial, consistente en valorar las creaciones desde una visión de músicos clásicos occidentales:

Después de una primera evaluación un poco autodestructiva por parte de cada uno de los maestros (un poco por miedo a que los suyos sean los peores), se van dando cuenta que en todos hay cosas positivas y aparecen en las producciones de los niños aspectos musicales muy interesantes que salen casi espontáneamente: bases rítmicas, ritmos complicados, minimalismo, disciplina, concentración de los intérpretes, público, libre expresión...) (Acta 4).

El concierto nº 2, “Forma y ritmo”, ya supone un trabajo más pausado donde se les pide que introduzcan aspectos musicales como son la forma musical de lied o rondó y algunos ritmos determinados. En este concierto han de plasmar, respetando estas consignas musicales muy estructuradas, su capacidad de creación en un formato que realmente no dominan. Los maestros valoran de forma diferente este concierto. Algunos hacen un análisis muy positivo incidiendo en la interiorización de la forma. Para ellos, todavía en el arranque del proyecto, les sorprende como un trabajo hecho por los niños les hace comprender un concepto a veces complicado de explicar. Otros, en cambio, se muestran decepcionados porque las producciones no han llegado a la calidad esperada. También conviene señalar como los maestros investigadores son más duros en sus valoraciones cuando las hacen en sus diarios personales que cuando estas provienen de la conversación y reflexión conjunta.

En aquest segon dia de preparació, sensació d'impotència doncs, s'observa poca imaginació en els grups i la progressió és mínima (Maestro 3).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

El primer grupo, el que ya comentaba que iba teniendo buenas ideas, nos sorprendió a todos con un rondó muy atractivo, cumpliendo con todos los requisitos. Como única pega podríamos hablar de la corta duración de la pieza (Maestro 1).

¡Qué decepción! Sinceramente, me esperaba más de ellos [...] Pues nada, en los videos intentaré dilucidar la forma musical. Eso sí, creo que el primer concierto fue más espontáneo y natural. En este han tenido mucho más tiempo y estaba todo más encorsetado, tal vez el dar la premisa de ritmo y forma les ha atado demasiado (Maestra 2).

Las valoraciones del concierto nº 3, “Recital para flauta solo”, varían en cada uno de ellos, pues los alumnos se enfrentan al único concierto que no se crea en grupo. Los conciertos tienen interés y calidad desigual dependiendo del niño que lo ejecuta. En general los maestros destacan cómo los alumnos con más aptitudes musicales o con más formación fuera del colegio hacen conciertos más parecidos a lo que ellos esperan o consideran dentro de sus estándares. La individualidad de este concierto no permite el sistema de ayudas, interacciones y cooperación que sí se da en el resto de conciertos:

Hacemos algún concierto de flauta, y compruebo que los alumnos que considero más aplicados son los que mejor producciones hacen, teniendo en cuenta incluso la forma y tomándose más en serio su propia producción (Maestra 2).

Los conciertos nº3 van realizándose con disparidad de resultados a la hora de la producción. Dos rasgos que sí se repiten en la mayoría de casos son: enfrentarse solo al público impone y se hace con seriedad (Maestro 4).

En qualsevol cas, alguns alumnes han aconseguit que tinga una forma determinada (aba) i han tractar de donar-li un sentit a la matexia, i això és el més important. Segurament, aquest treball a final de curs estaria molt millorat (Maestro 3).

También se da alguna valoración más específica, considerando una de las características que tenía que tener este concierto: los alumnos han de escribir la partitura de su concierto. En general el seguimiento de la partitura a la hora de interpretar el concierto es orientativo y, en líneas generales, se manifiesta que los alumnos no son capaces de seguir sus propias partituras. El aprendizaje de estos tres elementos: grafía musical, lectoescritura y creación

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

propia, todavía está lejos de ensamblarse. Incluso un maestro señala como tal vez la partitura dificulte en este punto su capacidad para crear:

La partitura es más un impedimento que una ayuda: coarta la libertad y hace más monótonos rítmicamente los conciertos. Aquellos que no han hecho partitura tienen más viveza, más creatividad y más energía (Maestro 4).

El concierto nº 4, “Sin instrumentos convencionales”, es para los maestros un punto de inflexión en sus reflexiones y su visión sobre el proyecto. Es uno de los conciertos que más motiva a los alumnos, el hecho de no poder usar los instrumentos, les hace agudizar su imaginación para crear instrumentos o sonoridades con su cuerpo u objetos. Los maestros declaran que sirve para evaluar la motivación de los niños, manifestándose en su actitud en los ensayos y en la dignidad de los productos que crean:

...hi ha que destacar que algun dels grups ha fet un treball molt ben estructurat, cuidat, variat i amb gran riquesa musical (Maestro 3).

Es posible que el resultado no sea muy bueno pero el proceso impresionante. Se escuchan, aportan ideas, las combinan, experimentan (Maestro 4).

La reducción de miembros en los grupos de creación para adaptarse a la que exige la formación de “dúos”, supone un cambio sustancial en las relaciones entre los alumnos compositores. Se valora como positivo por estos y por sus maestros. Otra variable que facilita la auto organización y el desarrollo de la interacción más allá del aula, es el hecho de que este concierto se prepare en sus casas, así como el hecho de que los maestros faciliten instrumentos escolares a los niños que los demandan para la creación y ensayo, aspecto que aumenta significativamente su motivación.

La experiencia de estos dos dúos creo que ha sido muy positiva porque creo que han sabido trabajar bastante mejor que en grupos más grandes (Maestra 2).

Utilizaron recursos nuevos o novedosos, reutilizaron desde su perspectiva elementos de los otros conciertos e hicieron un gran trabajo de imaginación, sincronización y ensayo (Maestro 4).

También se ofrecen otras posibilidades a los alumnos para repetir y mejorar

estos conciertos ante la demanda de un profesor. Este, conociendo al alumnado, valora que el resultado es insuficiente y que se puede mejorar. Se repite el proceso al final de la evaluación consiguiendo mejores resultados:

En alguns casos, la repetició ha sigut molt satisfactòria, amb un gran treball, molt original i perfeccionat. M'he sentit molt satisfet d'aquest treball, encara que alguns grups no han estat a l'altura o fins i tot no l'han preparat. Però, només per aquells que si que ho han fet, ha valgut la pena. Especialment una parella d'alumnes que han fet un treball minuciós, rítmicament complexe però molt coordinat. Han sigut un bon exemple del que es pretenia (Maestro 3).

El proceso de creación del concierto nº 6, "Concierto didáctico", es visto como dificultoso por parte de los docentes al incurrir estos dos aspectos: la creación por un lado, y el aspecto didáctico por otro, ya que está destinado a alumnos de cinco años. El concierto ha de incluir la explicación y puesta en práctica de los cuatro elementos esenciales del sonido musical: duración, timbre, intensidad y altura. Manifiestan dificultades en conseguir que los niños entiendan todos los conceptos para después plasmarlos en un concierto con el condicionamiento de ser didáctico. Se cuenta con la comparación con el Concierto nº 7, "El latido del tiempo", que se trata de un concierto didáctico al que los niños asisten previamente, y que se elige expresamente por el grupo de investigación para que resulte motivador y ejemplificador de lo que se les va a pedir que creen. A pesar de esto, la dificultad de este concierto es coincidente por todos y es suplida con más ensayos y explicaciones, que al final logran paliar los problemas. Se observa como existe satisfacción en los docentes y en los profesores de los niños de educación infantil:

no entenen bé el concepte de concert didàctic, doncs alguns grups busquen un treball molt musical però res a nivell didàctic, i altres a l'inrevés, doncs busquen moltes explicacions teòriques però fan poc de treball musical. La sensació que tinc és que no arriben a la data establida per al concert, ni a complir els objectius establits per al concert, pensat per als xiquets de 5 anys d'infantil (Maestro 3).

El concierto nº 8, "Proyecto final", supone la culminación del proyecto y al que, en teoría, se le dedica más tiempo, toda la última evaluación. Se trata de un concierto de música programática donde se indica a cada grupo la temática

sobre la que tiene que versar este, y que será interpretado también para los padres en un espacio diferente. Los profesores coinciden en que estos conciertos aglutinan todos los contenidos procedimentales y actitudinales trabajados anteriormente, además de incluir nuevos conceptos. Así pues, los profesores consideran que estos son una buena conclusión de la investigación, teniendo en cuenta todo el bagaje adquirido durante su implementación por parte del alumnado y profesorado.

...ells en el concert final s'han adonat realment del que ha suposat tot aquest curs, és a dir, ha estat un reflexe de tot el treball anual, en tots els aspectes. Ells s'han adonat, a nivell de responsabilitat, sobretot, de tot el que han fet, tot el que han treballat, tot el que han millorat i tot el que han arreglat durant el curs i que han utilitzat de recursos en el concert (Maestro 3).

6.5.4. Los aspectos musicales

Esta categoría muestra como se trata y se incide en los aspectos que corresponden únicamente a la música como lenguaje y disciplina independiente. De esta forma podemos ver cómo se hace un repaso por muchos contenidos musicales sin hacerse, en algunos casos, de forma explícita. A pesar de la importancia del lenguaje musical a lo largo de la historia de la música, este pierde su valor por si solo y lo adquiere como un medio para comunicarnos musicalmente. Ya no se explican conceptos por el simple hecho de conocerlos sino porque estos van a resultar de utilidad para la creación e interpretación de nuestros conciertos.

Al grupo del miedo les explico lo que es el suspense ya que no lo saben y también les comento la importancia del semitono para este tipo de música (Maestra 2).

Lo repitieron otras dos veces, tras consensuar con mi ayuda un mismo tempo y ayudarles a medir algún pasaje más complicado. La última vez, se entendió un poco mejor la pieza creada (Maestro 1).

De los datos que emergen en mayor medida de los maestros se puede observar cómo se trabaja una diversidad de nociones musicales, siempre desde una visión práctica y aplicada a una realidad artística como son los conciertos. A las nociones de tempo o melodía, ya esbozadas, se puede

continuar una larga enumeración, de las que se describen solo algunas, para señalar cómo son muchos los aspectos exclusivamente musicales que se trabajan. De los datos que emergen de cada miembro individualmente no se podría observar con claridad todos los contenidos musicales trabajados, pero si unimos todas sus percepciones, esta realidad se hace más patente. Algunos de los contenidos musicales trabajados en el proyecto son: forma o estructura musical, formaciones musicales (solo, dúo, trío, cuarteto), la canción y su texto, los instrumentos y su clasificación, las grafías convencionales y no convencionales, la escala, los elementos constitutivos de la música (altura, duración, timbre, intensidad), la armonía, la música programática...

En un momento del ensayo me preguntan si pasa algo si cambian en algo la primera A de la segunda A, yo les digo que si es para el final no pasa nada y dicen, ¡Ah, vale! Es curioso que hayan descubierto esto por sí mismo (Maestra 2).

Troblem dificultats en començar el treball, donat que aplicar el concepte en relació a les qualitats del so no resulta fàcil per als alumnes (Maestro 3).

Pero pronto pudimos observar que la melodía que habían creado sí tenía un sentido y que estaban muy organizadas entre ellas, pues iban turnándose para tocar solos, dúos, tríos... (Maestro 1).

6.5.5. Creatividad

Esta innovación metodológica y la investigación en su conjunto apelan al trabajo creativo, al proceso de creación y a la creatividad en su dimensión más amplia. Esto se manifiesta en todos los informantes: alumnos, maestros y padres. La creatividad es un eje central alrededor del cual giran la mayoría de aspectos de la investigación. Los maestros investigadores valoran el proyecto al posibilitarles el trabajo de la creatividad de una manera más sistematizada y como una experiencia vital para sus alumnos, alejándose de las experiencias esporádicas que solían implementar y que pasaban de manera tangencial al desarrollo de los contenidos. Destacan cómo el proyecto facilita que los estudiantes puedan manifestarse libremente y hacer aflorar de su interior capacidades que resultan complicadas desde otros ámbitos.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

I ells mateixos, perquè tu els has posat davant d'una partitura de flauta i no ha hagut manera i, després, el tio s'ha posat a explorar i ha tret coses súper xules que haguera estat incapaç. Tu li plantes la mateixa partitura que acaba de improvisar ell o de crear i no la sap tocar, però...o ritmes...Els descobreixen coses que no saben que tenen dins (Maestro 1).

El proceso creativo conlleva unas dificultades que hacen que en ocasiones no se dé de forma fácil o fluida, aunque se hayan puesto las condiciones para que se produzca. Si bien es cierto que en muchos niños se produce de forma natural, en otros el proceso es más sinuoso y los maestros tienen que reconducir al grupo.

Demuestran poca originalidad y toman ideas de aquello que han ido viendo en otros compañeros, pero al ver que es lo único que son capaces de desarrollar, les dejo para ver si desde ello pueden llegar a un trabajo cada vez de mayor calidad (Maestro 1).

Se observa como el trabajo creativo no es lineal, no se obtiene un producto siempre perfecto o como los maestros habían pensado. Es un trabajo que se aleja del control de estos y pasa a manos de los alumnos: el maestro ya no es el protagonista, son los alumnos. Esto crea dificultades en algunos docentes que no están dispuestos a perder ese control sobre su programación y su forma de entender la educación. La Maestra 2 llega a percibir, en algunos momentos, que no se ha trabajado en sus clases de música.

Perquè jo m'he quedat en la sensació de dir: "Sí, aghò molt bé, han creat molt..." però clar, ho compares en els altres dos cinqués i dius: "si és que no he fet res" (Maestra 2).

Para un maestro supone una puerta abierta para trabajar la creación y, en definitiva, para cambiar su forma de trabajar. Le supone un cambio de percepciones importantes y un descubrimiento de otras realidades educativas que antes parecían irreales.

Jo, respecte a la creació, crec que ho han fet molt bé i, jo crec que sobretot obri un nou camp, almenys per a mi, perquè jo he vist en gent i en alumnes coses que eren inesperades. Per a mi m'ha servit per a descobrir qualitats en els meus alumnes que en la manera de treballar que tenim habitualment passen desapercibudes. La veritat és que en eixe aspecte aquesta manera de treballar ha ajudat en això (Maestro 3).

6.5.6. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es el otro eje que sustenta, junto con la creatividad, esta innovación metodológica. El aprendizaje cooperativo constituye un potente instrumento educativo para los docentes al tiempo que una gran motivación para los niños. Así lo declaran y se puede observar en el resto de categorías. Este tipo de recurso educativo, muy en boga en las corrientes metodológicas actuales, a menudo resulta un tanto abstracto o irreal para muchos docentes. Los docentes en general comprueban cómo se puede realizar aprendizaje cooperativo en la realidad de las aulas, independientemente de cómo lo denominen:

...el treball en equip, que sempre hi ha algú que li costa...treballar perquè pel seu caràcter vol que siguin les coses com a ell li agradarien, i dir: "- No, vaig a escoltar a la resta de l'equip i anem a veure de quina manera quedaria millor." Després, també, tot el que comporta un treball un equip: responsabilitat, esforç...Bé, moltes qualitats (Tutora 3).

Los aspectos organizativos, dentro del aprendizaje cooperativo, resultan muy importantes para los maestros investigadores en la implementación del proyecto. La ubicación de los grupos, cuestión ya comentada, y la creación de los grupos son las dos cuestiones de organización más relevantes. Las creaciones de los conciertos se van sucediendo en diferentes grupos constituidos para tal fin. El equipo de investigación estipula algunas directrices para la creación de estos grupos aunque en última instancia era cada maestro en su colegio quien decide sobre los cambios. Los grupos se crean desde diferentes perspectivas: creados libremente por los alumnos, creados totalmente por los maestros, creados al azar o creados de forma mixta. A partir de estas premisas se suceden multitud de variables generando mucho interés en los alumnos y alguna preocupación en los maestros, pues de la creación de los grupos y de la interacción de sus miembros depende, en parte, su trabajo.

...algunos de los grupos plantearon cambios de sus integrantes, por lo que se reestructuraron tres de ellos. Tras esto, se dividieron por grupos y se repartieron el espacio, con algunas discusiones sobre quien tenía que ocupar cada lugar en el aula o fuera de ella (Maestro 1).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Como siempre se preocupan de cómo haremos los grupos. Los hacemos por sorteo. Creía que era hora de cambiar los grupos y otra forma de organización podía venir bien. Algunos grupos cambian pero otros, que yo quería separar, el azar los vuelve a juntar (Maestro 4).

El funcionamiento interno de los grupos también resulta un aspecto que preocupa a los maestros investigadores y que se refleja en sus comentarios sobre el día a día del proyecto. Los docentes se muestran preocupados porque se produzca en los grupos un verdadero aprendizaje:

Un grupo de 6 chicas, por su parte, estaba bastante apático porque faltaba una de ellas (una de las más activas en las clases de música) y se encontraba sin ideas, pese a que estuve en varios momentos intentando ayudarlas a avanzar en el trabajo (Maestro 1)

Hem millorat la convivència amb el grup aprenent coses noves que no sabíem (Alumno)

6.5.7. La evaluación

La evaluación, en las reuniones del grupo de investigación, es un tema controvertido, que genera debate y que a los docentes les resulta complicado. Ellos ponen sobre la mesa la dificultad de las evaluaciones de las enseñanzas artísticas, con el agravante de tratarse de producción colectiva. El grupo toma la determinación de realizar una evaluación formativa que tenga en cuenta los tres tipos de evaluación dependiendo del individuo que recae en esta: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Para ello resulta de gran ayuda la grabación de todos los conciertos, que deja constancia del trabajo y las producciones de los alumnos, teniendo la oportunidad de volver a ellas en todo momento. Esto permite, además de los diferentes tipos de evaluación y en diversos momentos, por parte de los niños, la evaluación del proceso de investigación-acción que realizan los docentes con el visionado de las grabaciones en las reuniones del grupo.

Para esta sesión me interesaba que el alumnado pudiera hacer [...] una reflexión de cómo había ido el Concierto de Bienvenida, para que ellos fueran ya identificando cuáles eran las mayores dificultades, que cosas positivas había, etc. Por ello, tenía preparado el proyector para ver las diferentes actuaciones de los grupos (Maestro 1).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Revisant de nou aquest concert, observe que el treball ha estat prou bé, però el més important és que ells s'han adonat dels aspectes que es podien millorar i que algunes coses les farien d'altra manera després de veure les actuacions (Maestro 3).

La coevaluación se realiza en tres momentos: después de cada concierto, si el profesor lo demanda; en los visionados de las grabaciones de los conciertos, que ofrece más perspectiva temporal; y, finalmente, en las autoevaluaciones que se realizan en cada trimestre. Las autoevaluaciones (Anexo 9) son un documento que se elabora con la intención de hacer reflexionar, razonar y valorar el trabajo, el proceso, el producto y otros aspectos dentro de un trimestre. Para los alumnos, el documento principalmente se basa en la autoevaluación de sus aprendizajes pero también incluye la coevaluación de sus compañeros y la heteroevaluación de su maestro de música.

Igual que fem les autoevaluacions, està bé perquè ells s'avaluen, avaluen a la resta i com a grup. Està molt interessant (Maestro 4).

...els alumnes han fet l'anàlisi, no sols de la seua actuació, sinó també de les actuacions dels altres grups, de manera que ha sigut una experiència molt enriquidora (Maestro 3).

6.5.8. Metas extramusicales

Las Metas extramusicales es un término que el mismo grupo de investigación acuña y que a su vez se extrae del Programa de responsabilidad personal y social (TRPS) (Escartí et al., 2012). El grupo de investigación rápidamente se da cuenta de que la implementación del proyecto comporta muchos beneficios que van más allá de lo estrictamente musical. Ante esta situación, que lejos de ser un inconveniente es una de las fortalezas del proyecto, el grupo reclama la ayuda de un asesor externo. Estas metas se hacen explícitas para los alumnos, como indica el programa, y por este motivo los maestros investigadores remiten a él y se expresan en sus términos en bastantes ocasiones. Los maestros otorgan importancia a estas metas como parte del proyecto, considerando que lo engrandece al cubrir un aspecto más amplio de la educación del niño e implementándolo de una forma más sistemática. La autonomía y la

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

responsabilidad son, de los aspectos que trabaja el proyecto, los que se destacan como más importantes y positivos.

Estos tres grupos han demostrado autonomía y responsabilidad, pues se nota que durante la semana han ido quedando en diferentes momentos y que tienen piezas muy dignas para su presentación ante el público (Maestro 1).

En ocasiones, este trabajo genera conflictos normales entre los integrantes de un mismo grupo o entre los de diferente, por ejemplo por los instrumentos que quieren para sus producciones. La solución de los conflictos se intenta, en muchos casos, que no venga del maestro para incidir más en su autonomía e independencia del adulto. También los problemas derivan de la responsabilidad, bien o mal entendida por los integrantes de cada grupo, que se traduce en sus creaciones y posteriores conciertos. El equilibrio entre esta autonomía y el control del profesorado es un aspecto que ya se ha tratado, pero que aquí también se hace patente.

Decido dejarlos un poco más a su aire y que la autogestión sea más efectiva. Parece que finalmente han llegado y han acabado in extremis sus conciertos. Yo tengo mis dudas y se lo manifiesto pero ellos me dicen que sí. Creo que habrá que dejarles que lo hagan y que ellos se responsabilicen de sus producciones estén como estén (Maestro 4).

El trabajo autónomo lleva a los alumnos a sentirse a gusto e identificados con el proyecto, generando un ambiente propicio para la creación y el trabajo cooperativo que muchas veces se da de forma totalmente voluntaria. Ellos, a veces por interés en la creación de un determinado concierto, y otras por la presión que supone la cercanía de un concierto, han ido convirtiendo la escuela en un gran lugar de creación y ensayo de sus conciertos. Esto, que sin lugar a dudas ha sido muy beneficioso, genera algunos conflictos en la organización del colegio, que ya se han descrito, pero que llama la atención de los profesores en general.

En el moment que tenen un poc de temps lliure: a l'hora del pati, abans de dinar, després de dinar... (riures). La classe sempre té un grup que està assajant. Molt bé. I gaudint, no? No és soles el fet d'estar assajant el concert que han de preparar, també

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

hi ha moments que ells estàn gaudint del material que hi ha per allí i...molt agust estàn (Tutora 3).

Los mismos alumnos valoran estas metas extramusicales como muy importantes dentro del proyecto y en su formación como personas. Sienten que esta innovación influye en ellos para tomar conciencia de aspectos sobre ellos mismos y sus relaciones con el resto a los que antes no hacían caso. Los maestros destacan además, como los niños son capaces de verbalizar y poner nombre a estos aspectos. Señalan como antes de tratar estos temas sus comentarios críticos, por ejemplo en las evaluaciones a sus compañeros, eran muy simples y vacíos de contenido, mientras que ahora se han enriquecido con su capacidad de análisis y reflexión.

M'ajudat a ser millor company (Alumno).

Ara sóc millor líder. (Alumna)

He aconseguit mantindre una relació estable amb els meus companys del grup i hauria de treballar més en escoltar i no xarrar tant. (Alumna).

He aconseguit en aquesta avaluació el meu autocontrol del temperament, ajudar al meu grup, quan hi havien opcions entre tres o quatre ritmes hem intentat resoldre la situació pacíficament (Alumno).

La ayuda entre los miembros de los grupos de creación, que se consigue hacer realidad en el proyecto, es otra de las metas que los maestros valoran como muy positiva. Destacan como logran la integración de todos los miembros de la clase donde las capacidades de cada uno se van conjugando para crear los conciertos. Los alumnos no se adaptan al trabajo, sino que este se adapta a los alumnos en función de sus capacidades. La ayuda es prácticamente una necesidad, pues los conciertos se crean y se interpretan entre todos.

Hi ha casos, sobretot en les sessions que comences fent reflexions sobre eixe tema, que sí que ho he vist en ells. Tinc un xiquet amb síndrome de Asperger i els tres xiquets que han fet grup en ell són "futurs delinqüents", la veritat, sobretot un, i no obstant això l'han ajudat d'una manera i l'han integrat d'una manera que jo he *alucinat*. Espectacular. Jo crec que eixe treball de reflexió respecte al tema de la responsabilitat i demés en alguns casos sí que ha servit (Maestro 3).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Doncs, la integració entre els companys, com s'ajuden entre ells, com poden a xiquets que tenen més capacitats o menys capacitats integrar-los i donar-los les tasques que ells poden fer...és un treball molt xulo (Tutora 4b).

6.5.9. Educación musical

Muchos de los aspectos que los maestros investigadores plantean para la reflexión a partir del proyecto tienen que ver con sus visiones y sus vivencias de la educación musical en general. Pero para ilustrar sus concepciones sobre la educación musical se puede empezar con la de un alumno que hace una afirmación sobre lo que le parece especial en su maestro de música. En su afirmación ofrece una visión que se enmarca dentro de la concepción que se tiene del maestro de educación musical como profesional que a partir de la música repercute en la educación integral de la persona:

És un mestre molt especial perquè no ensenya escales ni temps, ensenya coses més importants: ell ensenya els valors de la música (Alumno).

Las conversaciones que establecieron los docentes muestran sus concepciones sobre la educación musical, cómo ellos la entienden y dónde ponen el énfasis. Una de las discusiones versa sobre la importancia de la escritura musical que surge a raíz de ver como en el proyecto no se incide en exceso en este aspecto. Todos dan importancia al lenguaje musical pero hay disparidad de opiniones en la importancia que se le ha de otorgar, pensando en las competencias que después les serán más útiles en su trayectoria vital:

Maestro 4: ...dones un concepte i et creus i encara que ho *matxaques* molt, penses...

Maestra 2: Sí, i al curs que ve t'adones que no s'han enterat de res

Maestro 3: ...i no s'han enterat de res, però damunt penses: "D'ací dos anys quan aquestes persones arriben...això?" Vull dir, no és que diga que no es tinga que treballar, però treballar-ho al nivell que voldríem nosaltres que això fos una cosa per a tota la vida... Realment, hem de ser sincers: no! Ens mentim nosaltres mateixa.

Maestra 2: Però és que la interiorització d'una cosa és una qüestió de molt de temps, de molts cursos. Jo pense que un xiquet aprén a escriure perquè estan insistint des de xicotets i és cíclic.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Maestro 4: I en tots els llocs li fa falta saber llegir i escriure li fa falta. Saber llegir i escriure música no li fa falta pràcticament en cap lloc, saps? Vull dir...

Maestro 2: Però és que nosaltres quan estudiàvem solfeig al final la lliçó te l'estudiaves i la sabies de memòria, però a base de vore-la i de passar el curs i insistir, al final ja és un llenguatge teu, però per a d'això fa falta molt de temps i això a l'escola no existeix.

En otra discusión el foco está puesto en si la significatividad de los aprendizajes viene determinada porque estos hayan salido de uno mismo, desde la creación, o porque estos tengan una implicación emocional. Las posiciones no son tan enfrentadas, la diferencia estriba en lo que cada uno le da más importancia: la Maestra 2 resta valor a la creatividad como una experiencia intrínseca al ser humano y pone el énfasis en la emotividad de la metodología:

Maestra 2: Però més que res, a part de la creació, perquè és una experiència emotiva i personal, és més per això. Perquè jo per exemple en el cole enguany he fet deu anys i he juntat a tots i s'enrecorden de...fa set anys vaig fer un concert d'òpera i venen i et parlen del concert com si...vull dir, però és més...i jo en el cor és tot dirigit, es fa tot el que jo vull, no és creatiu, vull dir, ho monte per a què siga així molt...però està tot realment pensat per mi. Però és sobretot el que se'ls queda és...el record que tenen i la interiorització és perquè és una experiència emotiva i és una transmissió d'una experiència artística, no?

Mastro 1: Sí, però és que a vegades hi ha més intel·lectualització per eixa via que per altres. Per exemple, el que deia ell (Mestre 3) de la forma, quantes explicacions podries fer tu de la forma als *nanos*...?

Maestra 2: Sí, això sí.

Maestro 1: Fins que no l'han creat (Concierto nº 2) no saben...

Maestra 2: Ja, però perquè és experiència, no perquè l'hagen creat ells. Jo, per exemple, en el meu cas, en els concerts treballo moltes coses i se'ls queda perquè encara que jo els ho he ensenyat estan fent una cosa viva, no perquè...si ho hagueren fet ells també és el mateix cas...no sé si m'enteneu, no sé si m'explique bé.

Maestro 3: Sí, més un aspecte afectiu que per altra cosa

Maestra 2: És que quan s'eduquen els sentiments es queda molt més.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

Maestro 3: Més enllà que siga creatiu o no.

Maestra 2: Clar. Més enllà de si realment l'han inventat ells o no.

Maestro 3: Jo crec que són les dues coses.

La repercusión de la investigación en sus escuelas da también pie a una conversación sobre la notoriedad del maestro de música y sus acciones dentro del centro. Los profesores están acostumbrados a ofrecer productos muy elaborados en sus actuaciones con los niños, lo que se traduce en mucho trabajo y dedicación. A partir de aquí la Maestra 2 pone el acento en que no pueden valorar este proyecto igual porque para el resto de la comunidad educativa no es tan atractivo. El resto intenta convencerla de que es una cuestión de explicarlo en su colegio para que logren entender el proyecto y su envergadura. Insisten en que una vez hechas las explicaciones, según los docentes, la concepción cambia y lo valoran independientemente de otros montajes más espectaculares. En este punto se pone de manifiesto la dificultad de la Maestra 2 para “vender su producto” para que este sea valorado, reflejando una realidad en las aulas y que es percibida así por los docentes.

La gent em valora molt perquè sap que sóc treballadora, però jo implicar a la gent, exigir un temps o vendre un producte mai ho he sabut fer, la veritat, no tinc facilitat, vull dir...per a què m'ajuden. Hi ha gent que et diu: “Vols que t'ajude?”, però clar, jo sé per on vaig... (Maestra 2).

Por último, destacar como todos los miembros tienen una conciencia de los maestros de música diferenciada del resto de miembros de las escuelas, con unas características determinadas y en muchos casos con una forma de trabajar e implicarse en su profesión que se sitúa por encima de lo que se considera normal en otros docentes. Ellos son y se consideran maestros muy implicados y que han apostado por continuar en la especialidad de música, a pesar de la posibilidad de poder cambiar, porque creen en su potencial para mejorar la educación y con ello la sociedad. Son profesionales comprometidos que se valoran como colectivo, diferenciados de otros profesores. Ofrecen comentarios que vienen a ser un “cerrar filas” entre ellos a pesar de las

pequeñas diferencias. Una complicidad que tiene mucho de corporativismo, tal vez motivado por esa soledad en los centros, que ellos comentan:

Maestra 2: De totes maneres, els mestres de música jo crec que som els que realment ensenyem molt fent. Bé, supose que també hi ha mestres que són molt actius i saben fer les coses d'altra manera, però...

Maestro 4: En eixe aspecte, jo crec que com a col·lectiu de mestres de música tenim molt que ensenyar a la resta...

Maestra 2: Sí, sí.

Maestro1: Sí.

Maestra 2: El que passa és que som molt individualistes.

Maestro 1: Però també pel nostre roll en l'escola. Estem asoles i ens toca tirar asoles.

Maestro 4: Per això, part del projecte ha estat això, no? Superar un poc això.

CAPÍTULO VII
DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

...les estáis metiendo una cosa dentro que es para toda la vida
(Abuela de una alumna participante en el proyecto-Maestro 4).

7.1. Introducción

Después de mostrar los resultados de la investigación una vez categorizados, codificados, analizados y triangulados los datos que emergen de esta a través de los diferentes informantes y los variados instrumentos de recogida, se ha procedido a discutir estos resultados con el marco teórico que se estableció en la primera parte de esta tesis y que servirá para establecer unas conclusiones a este trabajo.

Las discusiones abandonan el formato que seguían los resultados y se presentan de una manera más globalizada, permitiendo comprender de forma holística el problema, centrándose en las aportaciones más relevantes que ofrece esta investigación. De esta forma en la discusión no va a importar ni el origen ni los protagonistas de la información, sino los temas que han sido realmente susceptibles de convertirse en el corpus de las conclusiones finales, y que constituirán la contribución de esta investigación. Los apartados de la discusión serán los siguientes: Un proyecto de innovación educativa; La escuela como contexto de las innovaciones; El grupo de investigación-acción; El maestro de educación musical; La motivación en los alumnos; El aprendizaje cooperativo como estímulo creativo; La creatividad; La evaluación; y El concierto como eje del proyecto.

7.2. Un proyecto de innovación educativa

En el análisis de los resultados obtenidos se puede apreciar como los diferentes informantes perciben un cambio significativo en la forma de trabajar. Esto refleja que se ha producido una verdadera innovación y transformación en la metodología didáctica durante el desarrollo de las actividades propuestas, centrando el protagonismo en el aprendizaje de acuerdo con el modelo que

propugna Regelski (2009) o Aróstegui (2006b). Este aspecto refuerza la consecución de los objetivos iniciales al pretender que, de acuerdo con Schafer (1967, 1975), sea el alumnado el propio artífice de lo que se aprende en el aula de música.

Por su parte, los maestros especialistas de educación musical que han participado manifiestan que se han involucrado y comprometido en la investigación porque sienten la necesidad de innovar y mejorar su propia práctica. Todos ellos presentan la necesidad de la formación continua y de mantener una actitud abierta al cambio, alejándose del inmovilismo o del cierre personal del que habla Santos (2000), pues se muestran dispuestos a salir de su área de confort (Bresler, 2004) y a superar circunstancias personales o barreras burocráticas. Esta predisposición, a priori, se enmarca dentro de un colectivo, el de los maestros de educación musical, que se considera muy dinámico, reflexivo y vinculado con su propia práctica (Hurtado, 2008).

La percepción de los alumnos y de los profesores respecto al proyecto se sitúa dentro de un concepto de innovación (Carbonell, 2001), en cuanto consideran que se aparta de la educación tradicional y lo entienden como una planificación diferente del currículo que intenta producir un cambio y una mejora en este. La experiencia se aparta de la escuela tradicional en multitud de aspectos: la necesidad de huir del aislamiento docente, la centralidad didáctica del aula o la preponderancia del programa y la lección (Pericacho, 2014, p. 48); la capacidad de decisión y autonomía que se le otorga al alumno (Aróstegui, 2011); el cambio y la libertad en la organización espacial y grupal o la ausencia de competitividad (Seltzer y Bentley, 2000).

La forma de abordar esta innovación por parte de los profesionales, sintiéndose cómodos en ella y valorándola positivamente, aporta datos que hacen reflexionar sobre la necesidad de producir cambios en el sistema educativo (Jarauta y Imbernón, 2012). Se ha producido una auténtica revolución pedagógica durante el siglo XX con la aparición y desarrollo de multitud de corrientes que abogan por un cambio en las estructuras encorsetadas de nuestro sistema educativo y que siguen relegando al ostracismo o a la

anécdota muchos ámbitos del ser humano, como es el caso de la música. En España han sido muchas las iniciativas aisladas que desde finales del XIX, con la “Institución Libre de Enseñanza” (1876), hasta la actualidad, con ejemplos como la actual red de escuelas “Amara Berri” (Pericacho, 2014), que han insistido en la necesidad de superar la educación tradicional. A pesar de ello, esta revolución todavía no ha llegado a las aulas de forma generalizada, mostrándose resistentes a hacer de la innovación una verdadera forma trabajar en educación.

La continuidad del proyecto en los distintos centros, después de finalizada la investigación, dependerá de la asunción por parte de los maestros de las bases del proyecto. Tal y como ellos mismos han declarado, este modo de trabajar es muy recomendable, pues activa muchos procesos de aprendizaje autónomo por parte del alumnado aunque supone una gran incremento en el trabajo del docente. Una de las ventajas en la posible asunción de la innovación es que esta no ha sido impuesta desde una instancia superior, con el peligro de la posible deslegitimación y desmotivación del profesor (Carbonell, 2001), sino que ha nacido de una inquietud docente y con la intención de mejorar las prácticas escolares (McNiff y Whitehead, 2010), al tiempo que se ha ido modelando (Gimeno, 1988) por todos los miembros del grupo de investigación desde la reflexión que supone la investigación en la acción. De esta forma se han puesto las bases para que una innovación se consolide y pase a formar parte de las prácticas habituales de aula.

7.3. La escuela como contexto de la innovación

Para acceder a verdaderos cambios o mejoras educativas desde la innovación, esta ha de superar el individualismo de las experiencias solitarias para promover los procesos de cambio desde los contextos privilegiados que son centros educativos (Gairín y Santos, 2009). Abrir este proyecto a la comunidad educativa ha contribuido a su éxito en la medida en que aumenta la valoración positiva de los alumnos, lo que repercute en su motivación, de la misma manera que hace visible la presencia de la educación musical, y consigue que el centro se convierta en una verdadera escuela que aprende (Santos, 2000).

La implicación de la escuela como institución en el proyecto tiene su origen en el interés de los docentes de música por hacer efectiva la máxima de educar por y para la música (Pastor, 1993). En la medida que se consiga implicar a toda la comunidad escolar se estará contribuyendo a que la educación musical sea un puente entre la escuela y el mundo exterior (Alsina, 2012), al mismo tiempo que se convierte en una parte indispensable de la educación integral del individuo a través del desarrollo de su musicalidad.

La escuela comparte protagonismo educativo, entre otros, con la familia y con los medios de comunicación (Bolívar, 2006). Por tanto, la obligación de la escuela, en aras de mejorar la calidad de la educación, es superar el desencuentro tradicional entre esta y la familia (Ibíd., p. 142), aproximando e involucrando a los padres y las madres en su labor docente.

La implicación se hace efectiva haciendo partícipes a los diferentes estamentos de la comunidad educativa en este proyecto, incidiendo en la participación de los padres y madres (Thorne, 2008): en la autorización y consentimiento que firman a principio de curso, en la asistencia y participación a los conciertos, informando del proyecto, interesándose por su opinión o en la divulgación de la investigación. Como apunta Alonso (2005), al hacer partícipes a los padres, estos entienden mejor la concepción de la innovación y hacen que sus hijos le otorguen más importancia. Esto contribuye a hacer de los centros verdaderos ambientes creativos (Amabile, 1996), a la vez que a insuflar un aire de innovación que inunde nuestros colegios, a menudo demasiado herméticos (Casanova, 2009).

7.4. El grupo de investigación-acción

El grupo de investigación-acción ha supuesto un foro de discusión, reflexión y análisis que ha ido construyendo el proyecto al tiempo que lo iba validando (Flick, 2004), convirtiéndose en un instrumento de desarrollo profesional para los docentes de acuerdo con autores como Elliott (1993), Imbernón (2005), Mckniff (2010) o Sthenhouse (1987).

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

La investigación con el profesorado posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de las profesoras y profesores investigadores sobre sí mismos, instándolos directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos. Posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, el desarrollo profesional del profesorado y formarse en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia profesional asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación (Imbernón, 2012, p. 7).

Las ventajas van más allá del propio proyecto, y trasciende a otros aspectos como el intercambio de ideas, de información, de recursos metodológicos, la reflexión sobre otros temas de educación musical o la observación del trabajo de los miembros del grupo de investigación-acción en los diferentes contextos educativos donde se puso en práctica la investigación. En definitiva, se trata de conocer y contrastar otras realidades que enriquecerán la suya propia, al tiempo que se produce desarrollo profesional colectivo y producción de conocimiento (Cain, 2012a).

7.5. El maestro de educación musical

Dada la importancia de la figura del maestro en la implementación del proyecto, así como en el desarrollo de una educación musical de calidad, este apartado será dividido en diferentes secciones dependiendo de los aspectos que condicionen la labor docente dentro de la investigación.

7.5.1. Las creencias de los maestros

Todos los docentes implicados, movidos por diferentes motivaciones, muestran una buena predisposición al inicio de la investigación, percibiéndose la curiosidad y las ganas de embarcarse en un nuevo proyecto, cuestión que los unifica en este estadio del proceso. A pesar de este punto de partida común, la aceptación o asimilación de esta innovación metodología no se corresponde con estos presupuestos iniciales en todos los miembros del grupo de investigación, observándose una percepción diferente en uno de sus componentes.

Todos estos maestros, que tienen una formación musical y pedagógica similar, ante un mismo proyecto y una misma implementación, no se comportan de la

misma manera ni asumen la experiencia de forma homogénea. Si bien todos valoran la experiencia de forma positiva a nivel general, las percepciones de uno de los maestros difieren de las de los demás informantes, incluidos el resto de maestros investigadores. Las evidencias extraídas del centro de la Maestra 2 (sus videos, las opiniones de sus alumnos, de los padres de estos o la maestra tutora), no difieren mucho respecto a las de los otros centros participantes, a pesar de que sí lo hacen bastantes de las valoraciones de esta sobre el proyecto. Las circunstancias personales de la Maestra 2, que dificultaron la implementación, han sido verdaderamente condicionantes, como ya se ha descrito, pero, ¿se hubiesen dado los mismos resultados sin estas circunstancias? Resulta innegable la influencia negativa de unas circunstancias adversas en la implementación del proyecto, pues no puede percibirse de forma global y en toda su complejidad si este ha estado salpicado de contratiempos. Tampoco se puede saber con exactitud cuáles hubiesen sido las percepciones sin la aparición de estas circunstancias, pues esta es la variable que ha condicionado a esta maestra en concreto en este contexto y momento determinado.

Teniendo esto en cuenta y reflexionando a partir de todos los datos que de la Maestra 2 emergen, se puede afirmar que el verdadero condicionante en su caso son sus creencias personales y su concepción de la educación musical. Estas, de acuerdo con otras investigaciones (Dogani, 2004; Òdena, 2007; Sætre, 2011), suponen un fuerte condicionante para la implementación, aceptación y consolidación de las actividades de creación musical. Las creencias, si se muestran tan arraigadas, resultan muy difíciles de modificar y no dejan que calen nuevas concepciones y aprendizajes, dificultando la incorporación de estos a la acción docente propia (Latorre y Blanco, 2007). La modificación de sus creencias no se ha dado de forma natural, pues tampoco era la intención, constatándose la fortaleza de estas a la hora de implementar innovaciones (Marín, 2005).

La educación musical, como cualquier disciplina pedagógica, alberga una serie de controversias internas que se hacen patentes en los datos emergentes de este caso y que muestran la vigencia, actualidad e importancia de nuestra

disciplina. Esta investigación se encuentra en la raíz misma de estas problemáticas por la naturaleza de unas innovaciones que apelan directamente a un cambio de paradigma educativo. Algunas de estas discusiones son, entre otras, la conveniencia del aprendizaje de la lectoescritura tradicional (Delalande, 2005), el desarrollo de la improvisación y la creación desde edades tempranas (Gardner, 1997; Glover, 2004), la justificación de la educación musical como estímulo para otras disciplinas o su validez por ella misma (Bowman, 2009; Koopman, 2009; Small, 2003), o la continua necesidad de los docentes de publicitar y defender los beneficios de la educación musical. Estas discusiones, se dan tanto en el ámbito científico como entre el profesorado, por lo que son motivo de debate entre los miembros del grupo de investigación que como docentes involucrados y preocupados en su función dentro de la educación, muestran divergencias y puntos en común que verifican la importancia de los temas, así como la necesidad de otorgar al profesorado la importancia en la toma de decisiones sobre su futuro propio y el de la escuela en general.

Por otro lado, estas divergencias entre maestros vienen a mostrar el estilo docente de cada uno, que vendrá determinado por las concepciones o creencias que de la educación musical se tienen. Esto se traducirá en una práctica pedagógica concreta, con la implementación de matices o énfasis en determinados aspectos, así como en la asunción o rechazo de determinadas innovaciones metodológicas.

7.5.2. El proceso de innovación y la planificación docente

La incertidumbre, los momentos de flaqueza, las irregularidades del proceso que se ha llevado a cabo, y cómo esto es afrontado por cada uno de los actores, nos muestran diferentes estilos pedagógicos en los maestros implicados en la investigación. Se ha comprobado cómo estos contratiempos pueden sobrellevarse mediante la curiosidad compartida (Hemsey de Gainza, 2004) e interés por superar los obstáculos, considerándose estas circunstancias consustanciales a la innovación o a cualquier otro proceso educativo que incluya la creatividad en sus planteamientos, ya que es un

proceso, como apunta Rusinek (2006), que no puede esperarse que se produzca de forma lineal y regular. Por todo ello, se precisa un abordaje de la planificación educativa sustentado en la flexibilidad curricular (Casanova, 2006; Stenhouse, 1987; Swanwick, 1991) que permita al docente la verdadera autonomía para poder cambiar, adaptar, modificar y equivocarse para evolucionar. Un exceso de rigidez en la planificación y un apego exagerado a las programaciones o a los objetivos marcados en un principio, resta espontaneidad y adaptación a las necesidades de los alumnos, mermando la creatividad docente y del alumnado, a la vez que dificulta el desarrollo de una verdadera educación artística.

El enfoque contrario consiste en enfrentarse con dificultad ante la nueva problemática emergente, experimentándola con recelo, estrés e incluso bloqueo. Los motivos pueden deberse a una rigidez procedimental que no permita la flexibilidad curricular a la que se aludía, fruto de los modelos docentes imperantes y asentados con la connivencia de las instituciones escolares que obligan a los docentes a una rígida planificación (Bolívar, 2010). Esto condiciona a los maestros, haciéndolos más controlables desde arriba y, a su vez, les otorga mayor comodidad en la rutina, aumentando el temor ante proyectos que incluyen los propios errores como parte del proceso de aprendizaje (García de Oro, 2011; Laufenberg, 2010; Robinson, 2006).

A pesar de estos enfoques diferentes, todos los maestros completan su investigación con éxito aunque sus percepciones varían entre ellos. La riqueza de esta diversidad la podemos observar en las evidencias documentales recogidas en los anexos de este trabajo que dan testimonio de las diferentes formas de abordar la educación para la creatividad en función del saber práctico y teórico de cada docente (Porlan, A., García, R. y Martín, R., 1997).

7.5.3. Los maestros ante las dificultades

Las dificultades logísticas en la implementación del proyecto se centran en cuestiones temporales y de infraestructura. El tiempo supone un gran problema para los maestros de educación musical. Como maestros, con una carga lectiva muy elevada, les falta tiempo para la reflexión y el análisis de los

procesos de enseñanza-aprendizaje (Santos, 2000); y como especialistas de música tienen un horario semanal muy reducido para cada grupo, con el peligro de una educación inconexa y sin continuidad (Alsina, 2003). Esto resulta un impedimento para la implementación de innovaciones como la que se ha realizado, pero es subsanado con implicación, tesón y el convencimiento de todos los miembros del grupo de investigación de la necesidad de formación y renovación continua. Los maestros investigadores intentan corregir el escaso horario de la asignatura con el desarrollo de proyectos profesionales propios como el coro escolar, festivales de danzas, participación en encuentros musicales, o diferentes proyectos musicales como el que se ha realizado.

La aparición de dificultades derivadas de la ejecución de un proyecto con unos fuertes condicionantes en la implementación, debidos a la ausencia de unas infraestructuras adecuadas, también supone un hándicap en su aplicación. Estos impedimentos por la falta de espacios suficientes y con unas características determinadas, como una insonorización adecuada, si bien dificultan considerablemente la acción y ponen de manifiesto la necesidad de adecuar los entornos escolares a las nuevas metodologías (Pujol, 2012), no resultan un impedimento para la consecución de la innovación. Estos profesores no se resignan a la protesta fácil sobre la crisis perpetua del sistema educativo (Rusinek, 2006) y la combaten desde la involucración en su acción docente. La voluntad por superar los obstáculos de los maestros pone de manifiesto el poder de estos para interferir en el currículo, adaptándolo, modificándolo y realizando una verdadera traducción pedagógica para sus alumnos (Gimeno, 1988).

7.5.4. El cambio en el rol del profesor: el alumno como protagonista.

El proyecto basado en la composición cooperativa supone un posicionamiento claro en pro de un enfoque práctico-crítico de la educación (Carr y Kemmis, 1988), que se aleja de una concepción tradicional de esta. Una de las máximas novedades de esta nueva concepción es el cambio de rol del profesor que pasa de ser el único responsable y verdadero centro de la enseñanza, para convertirse en un facilitador, un guía que cede todo el protagonismo al alumno

que se convierte en dueño de sus aprendizajes (Aróstegui, 2012). Este nuevo papel que ha de adoptar el profesor, con un complicado equilibrio entre la facilitación del proceso y un exceso de intervención, choca con los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje (Clennon, 2009), y supone un importante reto para los maestros al que no están acostumbrados. Todos tienen problemas al encajar estas dos concepciones pedagógicas, reflejando el punto de inflexión que vive la educación en estos momentos (Gimeno, 2012), pero se adaptan, crean nuevas vías de relación con sus alumnos y cambian su rol tradicional para aplicar esta nueva metodología.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del concepto de escuela inclusiva (Fernández-Carrión, 2011; Huguet, 2006), supone un gran reto para los educadores musicales, haciéndose patente en esta investigación. Las características de esta innovación metodológica suponen una facilitación para los docentes, permitiendo que esta se convierta en un instrumento cómodo y de eficaz manejo para la adaptación curricular de este tipo de alumnado. Los alumnos con una problemática específica, que dificulta su inclusión real en las actividades ordinarias en el aula de música, logran la inserción de forma natural dentro de unas prácticas que constituyen un proceso más próximo a las actividades de la vida real, donde la adaptabilidad al otro y al contexto es una constante necesidad. Las actividades de creación cooperativa y de interpretación de sus conciertos consiguen adaptarse a este tipo de alumnado en vez de que este tenga que hacerlo a las actividades. Los grupos como conjunto y cada alumno de forma particular integran de forma natural a las diferencias como parte consustancial de las personas, pues de alguna forma todos se tienen que adaptar a todos. Las dificultades se moldean a cada individuo y se crea un sistema de ayudas y cooperación en pro de un objetivo común (García, Traver, y Candela, 2001).

7.6. La motivación en los alumnos

La motivación, como “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (González y otros, 1996, p. 46), diferencia entre motivaciones internas y externas (Reeve, 2003), en tanto que

estas surjan de la necesidad, la cognición o la emoción del individuo, o bien de las variables ambientales, sociales y culturales. En este sentido se constata que la innovación ha despertado en el alumnado, procesos volitivos que han aumentado su motivación intrínseca y extrínseca, no solo en la realización de los conciertos sino durante todo el proceso de creación (Browman, 2009).

La motivación se correlaciona con aspectos encontrados en esta investigación y que dan evidencia de que esta sirve para originar, mantener y orientar un determinado comportamiento de los alumnos. Así pues, se ha potenciado el autoconcepto (Weiner, 1990, En González y otros, 1996), mejorando su competencia y autovalía académica; la autonomía, ya que ha trabajado por interés personal y no por obligación, sintiéndose responsables de sus aprendizajes (Bandura, 1977, En Ugartetxea, 2002); la aceptación (Alonso, 2005), al sentir por parte de toda la comunidad educativa, el respeto y la valoración de sus producciones en los conciertos ofrecidos; y finalmente, la interacción entre los procesos cognitivos y emocionales (Herrera, 2009).

7.7. El aprendizaje cooperativo como estímulo creativo

El proyecto favorece los aprendizajes cooperativos dentro del binomio creación-interpretación (Martín y Neuman, 2009; Molina, 2011; Òdena, 2005; Rusinek, 2006; Vidal, Durán y Vilar, 2010). A través de las técnicas cooperativas se aumenta la motivación del alumnado y se consigue la potenciación de las actividades creativas en educación musical produciendo aprendizajes significativos (Rusinek, 2004).

Los grupos de trabajo se han constituido atendiendo a diferentes criterios, como son el equilibrio numérico, la adecuación a cada tipo de concierto o la compensación de las capacidades de sus miembros, persiguiendo siempre la heterogeneidad grupal (García, Traver y Candela, 2001). Se les ha facilitado la ubicación en espacios independientes para el desarrollo del trabajo, así como un gran apoyo y guía por parte del maestro, afianzando la autoconfianza personal y grupal en el proceso creativo (Òdena, 2005); esto ha generado un escenario muy adecuado y confortable para la producción de las actividades compositivas.

La potenciación de las relaciones interpersonales permite el abordaje de problemáticas intrínsecas o extrínsecas al trabajo de creación grupal, mejorando tanto este trabajo específico como el de la integración social. Se constata la presencia de todos los elementos necesarios para determinar la existencia de aprendizaje cooperativo (Johnson y otros, 1994): la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, las prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, y la evaluación grupal.

7.8. La educación de las emociones dentro del proyecto.

El proyecto, en cuanto apela a aspectos de la conducta humana, como la creatividad o las relaciones interpersonales que ponen en funcionamiento todos los mecanismos psicoemocionales, contempla la educación emocional de manera significativa. De acuerdo con Thorne (2008), se constata la influencia de las emociones en el óptimo desarrollo de los aprendizajes, aspecto muy presente en la educación en la actualidad. En este sentido, el proyecto de innovación implementado y estudiado, incluye la educación emocional en sus planteamientos generales, considerándola como parte intrínseca de la creatividad (Vigotsky, 1990), favoreciendo el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1999) y mejorando sensiblemente el clima relacional entre discentes y docentes, potenciando su implicación en la actividad creadora (Clennon, 2009).

La inclusión de las ideas de la psicología del desarrollo positivo dentro del Programa de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2003), ha contribuido al desarrollo de actitudes que van más allá de lo estrictamente musical, aunque potenciando este aspecto y ayudando a la creación cooperativa. La responsabilidad, la ayuda, el liderazgo positivo, la transferencia de los conocimientos, la autonomía, la confianza o el empoderamiento de los alumnos han sido cuestiones trabajadas y que se han hecho evidentes para los alumnos, aumentando su competencia social y ciudadana, así como la autonomía e iniciativa personal.

7.9. La creatividad

Los maestros implicados en la investigación consideran que la música en las escuelas ha de producirse, de acuerdo con Small (2003), de tal forma que se aprenda a partir de los contenidos procedimentales ligados a acciones tales como cantar, tocar o bailar (Jaques-Dalcroze, 1965; Kodály, 1969; Orff, 1969, Schafer, 1975; Willems, 1981). A lo largo de esta investigación han descubierto como a menudo su didáctica se centraba más en la enseñanza que en el aprendizaje y por tanto, aunque sí tenían en cuenta el ámbito ideativo (Pastor, 1997) no lo estaban valorando suficientemente. Como indica Glover (2004), no consideraban las producciones hechas por los niños, análogas a las composiciones profesionales, en detrimento de una a mayor potenciación de la creatividad de los alumnos.

La incidencia de la creatividad en el proyecto focaliza la investigación. Se aborda el proceso creador como eje neurálgico del hecho musical y permitiendo una relación entre los niños compositores, sus creaciones y la música en general desde una posición horizontal. Ya no se admira la música con miedo o con sentimiento de inferioridad, sino que se hace de tú a tú. El compositor ya no es un ente fantástico, inaccesible o tocado por la batuta de Dios. Todos conquistan la posibilidad, como ciudadanos con derechos musicales (Corral, 2004; Gimeno, 2002), de convertirse en auténticos compositores (Aróstegui, 2012; Boden, 2004; Regelski, 2009; Vigotsky, 1990). Se trata de la verdadera democratización de la música, reservada antaño para las minorías (Abreu, 2005), que lejos de banalizar el oficio de compositor o del intérprete, lo que pretende es acercarse a estos sin un falso respeto que nos hace sentir lejanía.

Este proceso de democratización artística consiste en acceder al hecho artístico de manera empírica a la vez que se toma conciencia de los procesos propios que permiten valorar, respetar y criticar las manifestaciones profesionales. Esto despierta el interés y la curiosidad por conocer cómo se crean o cómo se transforman las obras de música, cómo se puede aprender a

mejorarlas, conocer a los que las han compuesto y cómo lo han hecho a lo largo de los tiempos.

La educación en la creatividad transcurre por senderos ondulados (Craft, 2003) y requiere de un proceso que han de vivir maestro y alumno de la mano (Díaz, 2006). Aceptar esto es a su vez otro proceso que han de realizar los maestros para conseguir que el trabajo de la creación sea un eje en sus programaciones, así como una actividad sistemática y central en sus aulas.

7.10. La evaluación

La evaluación de los procesos creativos es un tema controvertido que ha dado pie a muchas visiones (Amabile, 1996; Díaz, 2001; Hargreaves, 1998; Hickey, 2001; Glover, 2004; Guilford, 1959; Torrance, 1962). El mismo Gardner (1995a) advierte que la creatividad se inhibe si tiene que ser juzgada y, en cambio, se potencia si se da por puro placer. Teniendo en cuenta estos planteamientos, el proyecto trata que la evaluación se dé dentro del proceso formativo de los alumnos (Salinas, 2002), desarrollando su sentido crítico como parte del proceso creativo e incidiendo en la educación integral de unos futuros ciudadanos con intereses, inquietudes, derechos y obligaciones en el hecho artístico.

La coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación (Pellicer y Ortega, 2009) en un contexto de autoconocimiento, automejora y avance colectivo, consiguen abarcar el amplio espectro de incidencia de la evaluación, logrando insertarla en el proceso compositivo de forma natural y no vista como una amenaza que coarte la creatividad.

7.11. El concierto como eje del proyecto

El concierto como metodología representa el eje que sustenta este proyecto y esta investigación. La complejidad y riqueza del concierto permite abordar una educación musical que se compromete totalmente con el hecho musical y artístico, a la vez que incide plenamente en la educación integral del individuo de una manera práctica y conectada con la realidad.

7.11.1. El concierto en el currículo

La planificación del proyecto, dividido en diferentes conciertos con unas características particulares, permite alejarse de la monotonía y consigue trabajar, a partir de la creación e interpretación, diferentes aspectos del currículo de tercer ciclo de primaria de educación musical. Según Hurtado (2014, p. 325), “el currículo de música se puede trabajar globalmente al preparar un concierto que ha ser interpretado por el propio alumnado”.

En un recorrido por los contenidos marcados en Decreto 111/2007 de 20 de julio del Consell Valencià por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, se puede observar cuáles son los objetivos y contenidos, dentro de los dos bloques de “Escucha” e “Interpretación y creación musical” que el proyecto trabaja. Sin ánimo de ser exhaustivos, se puede afirmar que de los 10 objetivos que incumben a la educación musical en toda la etapa educativa, el proyecto trabaja 8 plenamente y 1 parcialmente; de los 28 contenidos que se encuentran dentro de la educación musical, 21 son trabajados en el proyecto, muchos de ellos en profundidad. De la misma forma se constata que son incluidas las competencias básicas (Real Decreto, 2006): si bien se incide en todas desde la educación musical, como apuntan Andreu y Godall (2012), se hace de una forma muy específica en las cuatro últimas (Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal).

OBJETIVOS	Trabajados	Trabajados Parcialmente	No trabajados
1. Indagar en las posibilidades del sonido y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.	X		

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

<p>3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa, emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión musical.</p>	X		
<p>4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunitat Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.</p>	X		
<p>6. Mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.</p>	X		
<p>7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.</p>	X		
<p>9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido. Descubrir significados de interés expresivo y estético. Y utilizarlos como recursos para la observación, la</p>		X	

búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.			
10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.			X
11. Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros además de saber recibir y expresar críticas y opiniones.	X		
12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración, propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumir distintas funciones y colaborar en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.	X		
13. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, música y plástica, interesarse por las características del trabajo de los artistas y disfrutar, como público, de	X		

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

sus producciones. Asistir a museos y a conciertos.			
--	--	--	--

CONTENIDOS	Trabajados	Parcialmente trabajados	No trabajados
Bloque 3. Escucha			
3.1. Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips o dibujos animados.		X	
3.2. Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos de diferentes registros de la voz adulta (soprano, contralto, tenor y bajo) y de algunas de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.		X	
3.3. Identificación de formas con repeticiones iguales y temas con variaciones	X		
3.4. Grabación y comentario de la música interpretada en el aula.	X		
3.5. Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes y eventos musicales.		X	

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

3.6. Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.		X	
3.7. Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.			X
3.8. Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.	X		
Bloque 4. Interpretación y creación musical			
4.1.1. Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental.		X	
4.1.2. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.		X	
4.1.3. Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos (solista, dúo, pequeño y gran grupo) y en distintos escenarios.	X		
4.1.4. Interpretación de piezas vocales o instrumentales sobre acompañamientos grabados.			X
4.1.5. Realización de movimientos fijados o inventados		X	

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

utilizando diferentes tipos de estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.			
4.1.6. Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.		X	
4.1.7. Aproximación a la historia de la música. Músicas de las culturas mediterráneas.			X
4.1.8. Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.	X		
4.1.9. Interpretación de danzas de distintos estilos, con especial atención a las de la Comunitat Valenciana (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo.			X
4.2.1. Utilización de instrucciones para la construcción de instrumentos.		X	
4.2.2. Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extramusicales.		X	
4.2.3. Creación de introducciones, interludios y codas y de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.	X		
4.2.4. Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos			X

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas, a partir de la combinación de patrones rítmicos y melódicos.			
4.2.5. Creación de obras musicales sobre situaciones y paisajes sonoros. Sonidos ambientales.	X		
4.2.6. Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.	X		
4.2.7. Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.	X		
4.2.8. Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental. Aportaciones de la música étnica a la voz.		X	
4.2.16. Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música.		X	
4.2.17. Aproximación histórica a la danza.			X
4.2.18. Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.			X

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

COMPETENCIAS	Trabajadas	Parcialmente trabajadas	No trabajadas
1. Competencia en comunicación lingüística		X	
2. Competencia matemática		X	
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico		X	
4. Tratamiento de la información y competencia digital		X	
5. Competencia social y ciudadana	X		
6. Competencia cultural y artística	X		
7. Competencia para aprender a aprender	X		
8. Autonomía e iniciativa personal	X		

Se constata la incidencia de esta innovación en el currículo establecido tanto dentro de la educación musical, en cuanto a objetivos y contenidos, como en la educación general, en cuanto a competencias básicas. Esto pone de manifiesto que una manera diferente de implementar el proceso de enseñanza aprendizaje, lejos de vaciar de contenido la educación escolar (Aróstegui, 2006a) y alejarla del currículo establecido, permite aproximarse a este de una forma más flexible, creativa, autónoma, motivadora y significativa, sin detrimento de los aspectos más formales de la educación. Por el contrario, la educación tradicional, todavía muy arraigada en nuestro sistema educativo, aborda el currículo de una forma más descontextualizada, hermética y sin conexión con la realidad de una sociedad cambiante, obteniendo como resultado el distanciamiento entre la institución escolar y el alumno inmerso en su realidad contextual (Coll, 2013).

7.11.2. El concierto como metodología

La inclusión del concepto de concierto como metodología en el centro mismo de esta investigación no responde únicamente a una simple nomenclatura, sino a la intención de abordarlo como un recurso metodológico de primer orden (Hurtado, 2004, 2014). El concierto es entendido dentro de un concepto totalmente amplio, rico y lleno de matices, que encierra en él todo un listado de significados que lo hacen albergar mucha de la esencia que persigue esta investigación, manifestando todo su potencial educativo: un ritual para compartir, producir belleza, conocimiento, para crear, imaginar para ofrecer a los demás y recibir de ellos, un acto abierto donde cabe el esfuerzo, la atención, la palabra, la ciencia, la comprensión, la emoción, el riesgo, el error y la gloria (Ros, 2009).

El concierto no solo es la meta, también es el medio y es el proceso: los alumnos se ven implicados y comprometidos en un proyecto significativo (Gardner, 1994) que los enriquece en el trascurso hasta alcanzar el objetivo final. Para llegar a este acto de culminación se tiene que poner en marcha una maquinaria de relaciones interpersonales (Johnson y otros, 1994) que se hace efectiva en la creación cooperativa y que comporta multitud de implicaciones, permitiendo vivir el hecho musical desde múltiples perspectivas:

- Desde todos sus prismas (Small, 2003): la creación, la interpretación y la audición.
- Desde todos sus roles: compositor, intérprete, público, crítico.
- Desde las actitudes: respeto, confianza, autonomía, responsabilidad, solidaridad, autoestima, esfuerzo, ayuda...
- Desde el goce: estético, por compartir con los demás, por el objetivo común, por imaginar y crear algo nuevo.
- Desde todas las dimensiones (Elliott, 2009): de la ejecución-interpretación, del diseño, de las tradiciones y estándares estilísticos, de las expresiones musicales de los sentimientos, de las representaciones y caracterizaciones musicales, la cultural e ideológica, y la narrativa.

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

De esta forma, el concierto desde un prisma metodológico y por sus características intrínsecas que consiguen aglutinar en él toda la realidad del hecho musical, se perfila como un arma educativa de primer orden.

CAPÍTULO VIII
CONCLUSIONES

8. CONCLUSIONES

No desarrolle una filosofía de la educación para los demás.
Desarrolle una para usted mismo, quizás algunos desearán compartirla con usted (Schafer, 1975, p. 14).

8.1. Introducción

El mundo occidental se encuentra en una época de convulsión educativa donde conviven multitud de retos que, lejos de circunscribirse al mundo educativo, son reflejo de la sociedad del siglo XXI. Esta sociedad, a pesar de ser consciente de los desafíos a los que se enfrenta en forma de globalización, exceso y velocidad de la información, nuevas situaciones derivadas de la evolución social o antiguos problemas no resueltos que amenazan con perpetuarse, no es capaz de asimilar la celeridad de los cambios ni de estipular el papel de la escuela en este agitado contexto. Frente a esta incertidumbre social y educativa son muchas las investigaciones, los autores, los profesores y las experiencias que constatan la necesidad de un cambio educativo para educar para el futuro y no en el pasado (Imbernón, 2002; Gimeno, 2012; Marina, 2013). La educación tradicional continua perpetuando los errores que el sistema educativo ha cometido desde el siglo XIX, auspiciados por las políticas neoliberales imperantes (Apple, 1996; Cascante, 2011).

En esta situación socio-educativa es difícil defender una educación que vuelve a la dicotomía entre las materias fuertes frente a las débiles o vacías de contenido, refrendada por una nueva ley educativa (LOMCE, 2014) que en el momento de la escritura de esta tesis acaba de promulgarse. En un momento en el que se debaten cuestiones como el hermetismo o la vigencia de las asignaturas (Robinson, 2006) y se propone poner el énfasis en los procedimientos más que en los contenidos, una nueva ley pretende difuminar hasta la extinción una de las materias, como es la educación musical, con más capacidad de aglutinar multitud de saberes y que la pedagogía actual defiende como garante de un educación más creativa (Hickey, 2003), inclusiva (Burnard,

2012), emocional (Vigotky, 1990), cognitiva (Sharp, 2004) y corporal cinestésica (Bowman, 2009).

En este escenario de necesidad de cambio en las estructuras educativas, demasiado rígidas y apartadas tanto de la ciencia como del entorno social, y en oposición a la realidad legislativa actual, se pretende aportar las conclusiones derivadas de esta investigación. Esta ha sido elaborada en cuatro contextos diferentes, durante más de un año de implementación y ha sido refrendada por la experiencia docente de cuatro profesionales implicados, formados y comprometidos en el valor educativo de la música para el desarrollo integral de las personas, así como por las teorías e investigaciones psicopedagógicas desarrolladas desde principios del siglo XX hasta las más actuales. Si bien estas conclusiones no se pueden generalizar por la naturaleza misma de la investigación, sí pueden aplicarse en otros contextos con unas altas garantías de éxito, a la vez que pueden ser germen de otras investigaciones que complementen y amplíen la presente, favoreciendo el desarrollo de un corpus teórico alrededor del tema que nos ocupa, dada su importancia en la educación musical y su escasa incidencia en la investigación.

Para exponer las conclusiones, primeramente, se vuelven a recordar las preguntas iniciales que plantea esta investigación, sirviendo estas de guía aunque sin un afán exhaustivo. Posteriormente, se puede comprobar cómo las conclusiones desgranar las incógnitas que a priori se proyectan, pudiéndose evidenciar cómo se ajustan a los planteamientos primeros, a la vez que surgen nuevas cuestiones derivadas de la investigación y que aportan nuevos datos.

-¿Cómo, cuándo, y en qué contextos se puede implementar un proyecto basado en los conciertos de creación propia como un trabajo cooperativo dentro de las aulas y de la programación ordinaria del tercer ciclo de educación primaria?

-¿Un proyecto de creación cooperativa de conciertos fomenta la creatividad entre los alumnos y mejora esta práctica en el conjunto de la educación musical?

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA: CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

-¿Esta innovación realmente conduce a un cambio y mejora educativa para docentes y discentes en los contextos donde se implementa?

-¿Una programación basada en la creación y la interpretación de los alumnos a través de los conciertos puede abarcar todos los contenidos de la asignatura de educación musical?

-¿Pueden los docentes musicales de 3er ciclo trabajar la creatividad y la composición en las aulas de una manera sistemática y significativa para sus alumnos a través de este proyecto?

-¿El Proyecto de los Conciertos puede ser una estrategia válida de motivación de los alumnos de 3er ciclo hacia la música?

-¿Pueden las actividades de composición cooperativa crear dinámicas motivadoras, creativas y que fomenten el autoconocimiento, la empatía, la autonomía y la responsabilidad?

¿El concierto puede ser el *leit motiv* o el aglutinador de toda la actividad creativa y en general de todo el currículo de 3er ciclo de educación musical?

¿La puesta en marcha de un grupo de investigación-acción con otros maestros especialistas posibilita el desarrollo profesional de los participantes?

8.2. Conclusiones

La innovación educativa, potenciada, respetada y remunerada por las administraciones, urge que se convierta en una constante en nuestro sistema educativo, que tiene que abandonar sus posiciones más tradicionales que lo hacen apartarse de la sociedad en la que se encuentra inmerso y que están

produciendo un exponencial descenso en la calidad de los aprendizajes y un fracaso escolar y exclusión social manifiestos.

Los proyectos de innovación en educación musical con un planteamiento que se aleje del concepto tradicional de la educación, teniendo como eje central al alumno y abordando de pleno aspectos no suficientemente tratados en la escuela como son el aprendizaje cooperativo, la creatividad o la educación emocional, consiguen trabajar la mayor parte de los objetivos y contenidos, así como las competencias básicas descritas en el currículo prescrito.

La implicación de la escuela en su conjunto resulta indispensable para que las innovaciones educativas no pasen desapercibidas, perduren en los centros y puedan inspirar otras innovaciones. Superar la individualidad de las experiencias y de la propia aula es necesario en una sociedad que no acepta ya una educación circunscrita a la escuela en exclusividad. La educación musical está en predisposición de liderar este cambio de rumbo educativo en la escuela del siglo XXI por necesidad propia, así como por los valores y beneficios que encierra.

La investigación-acción colaborativa supone una potente herramienta para el desarrollo profesional de los maestros de educación musical, favoreciendo la implantación de innovaciones metodológicas desde el consenso cooperativo y a partir de un análisis reflexivo que permite cambiar realidades educativas para mejorarlas, así como producir conocimiento que posteriormente podrá ser utilizado por otros docentes e investigadores, ampliando el corpus teórico de la necesidad de educar por y para la música universalmente.

La figura del maestro es fundamental en la implementación de las innovaciones metodológicas. Este tiene que estar motivado, convencido de la viabilidad de los planteamientos y mostrarse permeable a unos cambios que establezcan conexiones con sus creencias previas para que las innovaciones calen y perduren en él. Se constata el poder de las creencias en los docentes a la hora de realizar cambios en su entorno próximo que modifiquen planteamientos forjados en el tiempo y que determinan sus acciones en el aula. Por esto, se puede afirmar que la concepción de la educación musical de los docentes determina en gran medida su actividad pedagógica, su justificación metodológica y la predisposición hacia determinadas innovaciones.

Los diferentes estilos de profesorado determinan el abordaje, la percepción y la inclusión real en las programaciones del trabajo creativo, en cuanto este requiere un docente dispuesto a caminos irregulares, una visión flexible de los objetivos y una predisposición personal por la curiosidad, por compartir inseguridades con sus alumnos y, en definitiva, por el desarrollo de la creatividad.

Los docentes comprometidos con la educación musical tienen una necesidad de formación continua y de colaboración con otros docentes de música que les hagan salir del aislamiento de sus centros para su propia satisfacción personal y emancipación profesional, considerándose estas variables como indicadores del buen desarrollo de la profesionalización del docente de la educación musical.

Para fomentar un verdadero proceso de creación musical, y un auténtico desarrollo de la capacidad expresiva y creativa en las aulas de música, el profesorado ha de facilitar los materiales, el espacio y el tiempo suficiente para

LOS CONCIERTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA:
CREACIÓN E INTERPRETACIÓN COOPERATIVA.

que se puedan promover y producir procesos creativos que nunca son regulares ni se dan de forma ordenada y sosegada.

Los problemas temporales y espaciales en la realización de actividades que se escapan a las de lápiz y papel dificultan su implementación, pero no suponen un obstáculo para los docentes implicados y convencidos de su valor en la educación por y para la música, ratificando una vez más, el poder del maestro en la consecución de los procesos educativos.

El verdadero cambio de rol del maestro de educación musical, tantas veces defendido como garante de una educación más próxima al alumno, se convierte en una necesidad en la puesta en práctica de esta innovación educativa, lo que favorece la adaptación de los docentes en la búsqueda de nuevos cauces de relación con sus alumnos y en la redefinición de su función en el aula.

El posicionamiento de los alumnos como protagonistas y centro de sus aprendizajes a través del trabajo autónomo, cooperativo y creativo, amplía los márgenes de exploración sonora en función de sus verdaderos intereses artísticos, a la vez que despliega una serie de recursos metodológicos condicionados por esta nueva valoración otorgada a los niños, consiguiendo unos aprendizajes más significativos, motivadores, duraderos y transversales, desarrollando la creatividad musical y la expresión de emociones a través del lenguaje musical.

El aprendizaje cooperativo, en comunión con las actividades de creación e interpretación musical, contribuye a potenciar una educación musical más integradora, más motivadora, más solidaria y con más capacidad para desarrollar los aprendizajes significativos.

La educación de las emociones incide de manera positiva en la práctica de la creación musical cooperativa en la medida en que estas prácticas se articulan a partir del constructo emocional de los alumnos desde donde nacen sus producciones, tanto en su proceso creativo como interpretativo. De esta forma las ventajas son recíprocas: se potencia la creatividad si la educación emocional es tenida en cuenta de forma sistemática, y se mejora la formación en las emociones al incidir en la creatividad a través de la música.

La aplicación de técnicas y concepciones que se enmarcan dentro del Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2003) basado en la psicología del desarrollo positivo contribuye a mejorar las competencias sociales y personales al tiempo que favorece el trabajo creativo y cooperativo dentro de la educación musical.

Una metodología basada en el aprendizaje cooperativo y la creación e interpretación de conciertos consigue adaptar el currículo de educación musical de tercer ciclo de primaria a las necesidades individuales de los alumnos, incluyendo a los que presentan necesidades educativas específicas. Estos alumnos ya no necesitan un material exclusivo o una atención individualizada, pues se insertan en el grupo y este les acoge, les acompaña, les ayuda y les adapta en el proceso de forma natural y como fruto de las diferentes capacidades del ser humano, al tiempo que se está educando en la integración a todo el alumnado.

La evaluación de los procesos creativos requiere un cambio a nivel general, ya que esta ha de ser capaz de comprender y respetar las producciones de los alumnos de tal forma que incentive su autoconfianza artística y, por tanto, mejore y aumente progresivamente sus capacidades creativas. La evaluación, si está entendida desde la reflexión, el análisis de las producciones propias y ajenas, y se incluye desde todos los prismas de forma natural dentro del proceso creativo, lo potencia y crea una ambiente que favorece el pensamiento crítico y creativo de los alumnos.

La creación de conciertos supone un verdadero estímulo para el desarrollo de la creatividad en los alumnos, haciendo efectiva la inclusión de este objetivo tan importante dentro del currículo de educación primaria, así como una de las cuestiones que más preocupa a la pedagogía actual.

La metodología centrada en el concierto se perfila como una potente herramienta para la educación musical y para el desarrollo integral del individuo, por su capacidad de motivación, de incentivar la creatividad, el trabajo cooperativo y la vivencia plena del hecho musical como catalizador de todos los procesos que la educación musical persigue. Por ello es necesario ofrecer situaciones en la escuela que posibiliten la experiencia del concierto en cada una de sus facetas, como son la creación, la interpretación y la audición, huyendo del trabajo anecdótico y posicionándolo como eje que fundamente la labor del docente musical.

8.3. Dificultades y propuestas de mejora

8.3.1. Dificultades del estudio

Las limitaciones y dificultades que se han dado en este estudio se encuentran tanto en la implementación del Proyecto de los Conciertos como en la

investigación en sí. No se van a diferenciar, pues a estas alturas ya forman un todo difícil de separar y que se complementa.

La configuración del grupo de investigación no resultó una tarea sencilla, a pesar de ser finalmente un grupo cohesionado, muy implicado y con apetito pedagógico. Es difícil encontrar profesionales capaces de sacrificar su tiempo personal y de alterar sus prácticas escolares diarias, en aras de la mejora de su función docente. Por este motivo los miembros del grupo tenían unas características similares, como profesionales comprometidos, con una plaza en propiedad durante años y en unos colegios con un alumnado de una clase socioeconómica media.

Es complicado conseguir que un grupo de investigación pueda tener una actividad estable con la cantidad de trabajo que se realiza en los centros y conciliar esto con las vidas personales de cada miembro. Recordemos que los maestros que se interesan por estas actividades cooperativo-reflexivas son profesionales inquietos que tiene muchos más proyectos dentro y fuera de la escuela. La propuesta pasaría por dotar a los maestros de un tiempo dentro de su jornada, en algún momento de la semana o en alguna época del curso escolar, para realizar estas actividades. Los centros tienen la loable misión de velar por el bien común del colectivo a través de sus proyectos escolares, aunque es muy difícil aquí insertar las necesidades individuales de los maestros especialistas. Si estos están bien formados, motivados y reciclados en sus áreas, redundarán en la mejora general de los colegios.

Una dificultad importante presentada es la compatibilización de las actividades del investigador principal -diseñar el proyecto, coordinar el grupo de investigación, recopilar los datos para el análisis, leer y consultar biografía, transcribir, redactar, pensar-, con las funciones de un docente de educación musical en primaria. Realmente es difícil casar ambas ocupaciones. Por tal motivo, proponemos que se hagan efectivas en la Consellería de Educación valenciana las excedencias por estudios remuneradas, que si bien existen legislativamente, no en la práctica. También la propuesta pasaría por dedicar un tiempo dentro de nuestro curso escolar para la reflexión, intercambio de ideas y elaboración de proyectos. De lo contrario, se pierde el caudal

investigador y de conocimiento que podrían aportar muchos maestros y que repercutiría en la mejora de nuestro sistema educativo.

Por último, señalar como el Proyecto de los Conciertos es difícil de conjugar con alguna de las otras actividades que se realizan en educación musical, como la danza y el movimiento, con tan solo una hora a la semana de docencia en cada grupo. Son muchos los centros que solo disponen de este tiempo, como lo preceptivo que marca la Consellería. No se puede perder el potencial educativo de la música, ni el de sus profesores, ni las inversiones en infraestructuras realizadas para impartir nuestra asignatura.

8.3.2. Propuestas de mejora

Las propuestas de mejora que se exponen a continuación tienen su origen en cómo el proyecto inicial y motivo de esta tesis se adaptó a cada centro. Los cuatro centros han continuado implementando el proyecto o partes de él. Pero en dos se ha consolidado mayormente y continúa como proyecto independiente.

Se ha comentado la dificultad a la hora de realizar más actividades de educación musical con la dedicación que el Proyecto requiere y con la poca carga lectiva de la asignatura de música. Por este motivo, se pensó espaciar el proyecto en más tiempo. En el colegio nº 4, en cursos posteriores, se está aplicando el proyecto en los dos niveles del 3er ciclo. Esto está permitiendo la incorporación de más conciertos, más actividades de la asignatura, así como más tiempo y tranquilidad en la asimilación de las estrategias compositivas. Se mantienen los mismos conciertos pero se amplían a diez repartidos en dos cursos, dejando el proyecto final en la última evaluación de 6º (anexo 15). El proyecto queda de la siguiente manera:

PROYECTO DE LOS CONCIERTOS	
5º E. Primaria	6º E. Primaria
1ª evaluación	
CONCIERTO Nº 1 Bienvenida	CONCIERTO Nº 7: Batucada
CONCIERTO Nº 2 Forma y ritmo	
2ª evaluación	
CONCIERTO Nº 3 “Recital para flauta solo”	CONCIERTO Nº 8 Melodía y armonía
CONCIERTO Nº4 Sin instrumentos convencionales	CONCIERTO Nº9 Video clip
3ª evaluación	
CONCIERTO Nº 5 Audición didáctica	CONCIERTO Nº 10 Audición didáctica
CONCIERTO Nº 6 Concierto didáctico	CONCIERTO Nº 11 Proyecto final

En el colegio nº 3 se desarrolla un proyecto de educación musical denominado *Concertant*, que gira alrededor del concierto como experiencia educativa desde sus diferentes vertientes y perspectivas. Este es aceptado dentro del *Proyecto para la lucha contra el fracaso escolar a través de la realización de actividades para la promoción de la música* para el curso 2014/15 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. En él se insertan las actividades del Proyecto de los Conciertos con otras de práctica musical como talleres de jazz, de improvisación con instrumentos Orff y colaboraciones con conservatorios de música.

8.4. Nuevas líneas de investigación

Esta tesis abre la puerta a nuevas líneas de investigación con el firme propósito de incrementar los estudios sobre educación musical en nuestro país, así como continuar dotando a nuestra disciplina de una literatura científica que la prestigie y cargue de una sólida fundamentación como materia educativa de peso e imprescindible en los currículos oficiales. Estas son las nuevas líneas que se proponen:

- Creación de un instrumento de evaluación que acompañe al Proyecto de los Conciertos. Si bien es cierto que la evaluación es una cuestión a la que se presta atención, no deja de ser un tema que preocupa a los maestros investigadores. Siempre es difícil medir las producciones musicales sin caer en una falsa objetividad a la vez que no hacerlo desde una subjetividad manifiesta. Para ello se propone elaborar un instrumento consensuado entre los docentes a partir de su propia experiencia y las aportaciones de expertos investigadores como Amabile (1996), Hickey (2001) o Torrance (1977).
- Creación de un nuevo proyecto, a partir del presente, que no solo implique al 3er ciclo sino a toda la educación primaria. Se trataría de partir de las aportaciones de esta y otras tesis relacionadas para consensuar, implementar y evaluar una nueva planificación que se articule en todos los cursos de primaria. Podría también ampliarse el proyecto a otras áreas del currículo o convertirse en un proyecto de centro donde también se incluya la educación infantil.
- La investigación está planteada para que pueda repetirse este mismo estudio en otros contextos. Esto ayudaría a verificar las ideas que aquí se han defendido, rebatirlas y a enriquecerlas con otras aportaciones. De la misma manera, sería interesante que se pudiese aplicar a diferentes contextos y problemáticas escolares,

como colegios rurales, de compensación educativa, con altas tasas de inmigración o de zonas económicamente desfavorecidas, y comprobar cómo se comportaría y qué implicaciones tendría allí el proyecto.

- La introducción de las TICs en algunos de los conciertos. El proyecto incluía en uno de los conciertos (nº 5) el uso voluntario de las nuevas tecnologías, que también se podían incluir en el concierto final (nº 8), pero estas no tuvieron un uso específico y generalizado. Se cree oportuno la inclusión de un concierto específicamente creado y grabado con alguna de las aplicaciones o programas informáticos existentes en la actualidad. Esto es necesario en una época donde los dispositivos cada vez están más al alcance de los alumnos y son una gran motivación para ellos. De hecho en la remodelación del proyecto que se efectúa para cursos posteriores ya se introducen.
- La investigación también abre la puerta a la inclusión de las actividades de composición colectivas en la formación de los maestros y los futuros docentes. Se ha comprobado la importancia crucial de los maestros en la implementación y el triunfo de este tipo de actividades. Si estos están formados desde la praxis y creen en este tipo de educación, con sus errores y sus éxitos como parte de un proceso que se construye entre todos, se asegurará que realmente llegue a las niñas y los niños.
- La vertebración y democratización de la educación que produce este tipo de proyectos conduce a la propuesta de realización de un estudio similar centrando la atención en los alumnos con necesidades educativas específicas y su adaptación al Proyecto. Esta podría ser una interesante línea de investigación dentro de la musicoterapia.

III PARTE
BIBLIOGRAFÍA Y
ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, J. (2005). Componer en la formación docente. *Aula de innovación educativa*, 14(145), 12-16.
- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía: Didáctica de la música*, 49, 81-92.
- Alemany, L. (22 de enero de 2014). Música vieja, espectadores viejos. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cultura/2014/01/21/52de60e1e2704e6b068b4575.html>
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Institute International Academic Conference Proceedings*, 1(1), 8-21. Recuperado de <http://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2012/10/ZG12-191-Mohammed-Ibrahim-Alhojailan-Full-Paper.pdf>
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alsina, P. (2003). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. y Giráldez, A. (2012). *7 ideas clave: La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Boulder (Colorado, Estados Unidos): Westview Press.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno (Ed.). *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en áreas del desarrollo y la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres.
- Antúnez, S. et al. (2001). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Aróstegui, J.L. (2002). Una educación musical postmoderna: los conciertos didácticos. En LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

Granada: Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

Recuperado de

<http://www.ugr.es/~arostegu/publicaciones/Festival.pdf>

Aróstegui, J.L. (2006a). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.

Aróstegui, J.L. (2006b). La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Participación Educativa*, 2, 44-50.

Aróstegui, J.L. et al. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.

Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da Abem*, 19(25), 19-29. Londrina (Brasil). Recuperado de http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo2.pdf.

Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação, Santa Maria*, 37(1), 31-44. Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/download/3792/2708>

Aróstegui, J. L. (ed.) (2014). *La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado*. Madrid: Dairea.

Arvelo, A. (Dir.). (2005). *Tocar y luchar*. [película-documental]. Venezuela: Explorart Films, Cinema Sur.

Bernal, J. (2003). El desarrollo de la creatividad y la educación musical escolar. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 16, 101-118.

Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263.

- Blández, J. (1999). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Madrid: Inde Publicaciones.
- Blaxter, L. et al. (2008). *Cómo se investiga*. Gedisa: Barcelona.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: myths and mechanisms*. London: Routledge. Recuperado de <http://cs.oswego.edu/~malloy/Courses/Files/COG468/mythsmechanisms.pdf>
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2009). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: Eduforma.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Revista Participación Educativa*, 13, 8-25. Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n13-bolivar-botia.pdf>
- Bolton, J. (2008). Technologically mediated composition learning: Josh's story. *British Journal of Music Education*, 25(1), 41-55.
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Recuperado de: http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...
- Breeze, N. (2009). Learning design and proscriptioin: how generative activity was promoted in music composing. *International Journal of Music Education*, 27(3), 204–219.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 4-17.

- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa. Prestando atención a la música escolar como género. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 2-18.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.) *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Enclave creativa. Madrid.
- British Educational Research Association. (2011). *Ethical guidelines for educational research*. Londres (Reino Unido). Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2), 1-15.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in real world practice*. Oxford: University Press.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(03), 283-313.
- Cain, T. (2010). Music teachers' action research and the development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28(2), 159-175.
- Cain, T. (2012a). 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. (2012b). What might secondary school music teachers learn from research on composing? *British Journal of Music Education*. Recuperado el 15-2-13 de <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=BME>
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.

- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa: herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.
- Cañas, M. (2008). *Los conciertos didácticos en la educación musical*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Carabias, D. (2005). "Nueva" música para el "viejo" Mickey: composición y sonorización de un cortometraje de animación. *Aula de innovación educativa*, 14(145), 34-37.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cascante, C. (2010). Otro pacto educativo es posible. Algunas aportaciones al debate en torno al documento titulado "Propuestas Políticas para un Pacto Social y Político por la Educación" elaborado por el Ministerio de Educación del Estado Español. *Revista electrónica Rebelión*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/104534.pdf>
- Cascante, C. (2011). Ciudadanía, currículo, enseñanzas lingüísticas e investigación-acción en la educación obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 56, 15-22.
- Castaño, T. (2012). Entre todos, para todos: el valor de hacer música en secundaria. *Eufonía: Didáctica de la música*, 56, 43-51.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

- Chávez, M. G. (2013). Los grupos de discusión en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Clennon, O. (2009). Facilitating musical composition as 'contract learning' in the classroom: the development and application of a teaching resource for primary school teachers in the UK. *International Journal of Music Education*, 27, 300-313.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/afuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.
- Coombs, P. H. (1985). *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. New York: Oxford.
- Corral, J. (2004). Ciudadanía y conciertos didácticos participativos. *Eufonía: Didáctica de la música*, 32, 29-41.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143-154.
- Craft, A. (2011). Creativity and early years setting. En Paige-Smith, A. y Craft, A. *Developing reflective practice in the early years*. Boston: McGraw-Hill Education.
- Cruces, M. C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Barrio, L. (2012). La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

- De Contreras, A. (2000). Construye tu Música. *Revista electrónica de LEEME*, 5, 17. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/contreras00.pdf>
- De la Torre S. y Violant, V. (2003) *Creatividad aplicada*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Delalande, F. (2005). La invención musical, del nacimiento a la adolescencia: contexto histórico, tecnológico y social. *Eufonía: Didáctica de la música*, (35) p.57-67. Barcelona: Graó.
- Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano por el que se establece el currículo de educación para primaria en la Comunidad valenciana. (DOGV de 20 febrero de 1992)
- Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. (DOCV 24 de julio de 2007).
- Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. (DOCV de 6 de agosto de 2012).
- Del Campo, P. (Coord) (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- Díaz Gómez, M. (2002). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros Planes de Intervención Educativa en la Comunidad Autónoma Vasca (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical. En N. Oriol (ed.): *La educación artística, clave para el desarrollo de la*

- creatividad*. Madrid: Instituto superior de Formación del profesorado, Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Díaz, M. y Riaño, M.E. (Coords.) (2007). *Creatividad en la Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria. Servicio de Publicaciones.
- Díaz, M. (2007). Creatividad, una constante en el currículum. En *Creatividad en la Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Díaz, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: EnClave Creativa.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M., y Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071627902004020100004
- Díaz Rodríguez, S. (2002). Las nuevas músicas en la educación. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 2(51), 29-42.
- Díaz, S. y Humanes, E. (2009). Analogías musicales: punto y línea. Taller de creatividad. *Eufonía: Didáctica de la música*, (47). Graó. Barcelona.
- Dogani, C. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Journal Music Education Research*, 6(3), 263-279.
- Duran, M. y Castell, P. (2012) La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202.
- Dusil, R. (2004). La creación en el aula y sobre el escenario. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 17(60), 165-172.

- Elliott, J. (1990). *El cambio educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, D. J. (ed.) (2005). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En D. K. Lines *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Epelde, A. (2007). Creatividad musical en educación Primaria. *Música y Educación*, 69, 55-70.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A. et al. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Agora para la educación física y el deporte*, 14(2), 178-196.
- Escudero, J. M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Revista participación educativa*, 3, 12-17. Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-3.pdf>
- Espinosa, S. (2005). Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria. *Aula de innovación educativa*, 14(145), 28-33.
- Espinosa, S. (2008). Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 13, 175-189.
- Koopman, C. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En Lines, D. K. *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata. Madrid.
- Fernández-Abascal, E. (coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

- Fernández–Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*, 17, 74-82. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?_numero=1
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S, (2010). Creación musical y audiovisual en la educación secundaria. *Música y educación*, 23(84), 40-53.
- Forés, A. (2008). *La resiliencia: Crecer en la adversidad*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser Corporal*, 3, 6-18.
- Frega, A. L. (2005). ¿Componer música en la escuela? *Eufonía: Didáctica de la música*, 35, 45-56.
- Frega, A. L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música: Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fubini, E. (2004). *Estética de la música*. Madrid: Machado libros.
- Gairín, J. y Santos, M.A. (2009) Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. De la Herrán *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- García de Oro, G. (2011). *Matrícula de error: El camino creativo que lleva del error al éxito*. Barcelona: Debolsillo.
- García Morote, C. (2012). La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos. En P. Alsina y A. Giráldez (Coord.) *7 ideas clave: La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.

- García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Elliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). Las inteligencias múltiples 20 años después. *Revista de psicología y Educación*, (I), 27-34.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gervilla (ed.) (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989). Personalidad docente, currículum y renovación en la escuela. *Investigación en la escuela*, 7, 3-22.
- Gimeno, J. (1999). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. Heuresis. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 2(1).
<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html>
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (2008). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón (Coord.) *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía: Didáctica de la música*, 27, 69-76. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2005a). Para saber más sobre la composición en el aula de música. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 14(145).
- Giráldez, A. (2005b). La composición en el aula de música. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 14(145), 7-11.
- Giráldez, A. (2006a). Revisión de la literatura y técnica de recogida de datos En M. Díaz (Coord.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: EnClave Creativa.
- Giráldez, A. (2006b). Análisis e interpretación de los datos En M. Díaz (Coord.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: EnClave Creativa.
- Giráldez, A. (2007a). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz y M. E. Riaño (Coords.) *Creatividad en educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria. Servicio de Publicaciones.
- Giráldez, A. (2007b). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 41, 49-57.
- Giráldez, A. (2010a). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 109-125. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/rie52a06.pdf>

- Giráldez, A. (2010b). Entrevista: François Delalande. *Eufonía: Didáctica de la música*, 49, 115-122.
- Giráldez, A. (2012) TIC y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/367-tic-y-educaci%C3%B3n-musical>
- Glover, J. (2004). *Niños compositores: 4 a 14 años*. Barcelona. Graó.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional: cómo llegar a ser un profesional competente*. Barcelona: Círculo de lectores
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- Green, L. (2008) *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot (Hampshire, Reino Unido): Ashgate Press.
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social. Defensa de la recuperación de la autonomía. En D. K. Lines *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Revista Investigación educativa*, 66, 29-42. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/66/R-66_2.pdf
- Guilford, J. P. (1980). La creatividad. (Edición original, 1950) En A. Beaudot *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Gustems, J. y Elgström, E. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó.

- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2006). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós básica.
- Hargreaves (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign (Illinois, Estados Unidos): Human Kinetics.
- Helge, J. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29-50.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen. Buenos Aires.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/issue/view/550>
- Hennion, A. (2010). Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación*, 17(34), 25-33. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4219/b15678337-1.pdf?sequence=4>
- Herrera, D. (ed.) (2009). *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- 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. (2003). Creative thinking in the context of music composition. En M. Hickey (ed.) *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston (Virginia, Estados Unidos): Music Educators National Conference.
- Hoskyns, J. (2011). Professor John F. Paynter 1931–2010 – an appreciation. *Music Education Research*, 13(1), 1-2.
- Howard, J. (2000). *Aprendiendo a Componer*. Madrid: Akal.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula, una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Hurtado, J. (2003). Muchas leyes y pocas notas. Reflexiones de un maestro. *Eufonía*, 28, 20-29.
- Hurtado, J. (2004). Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar. *Eufonía: Didáctica de la música*, 32, 51-59.
- Hurtado, J. (2008). *Educación musical en la escuela primaria pública: estudio de casos de maestros con diferentes itinerarios de especialización*. (Tesis doctoral inédita).Universidad de Valencia.
- Hurtado, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía: Didáctica de la música*, 51, 24-33.
- Hurtado, J. (2014). El concierto como estrategia aglutinadora de la experiencia musical. En J. L. Aróstegui (ed.) *La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado*. Madrid: Dairea.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch
- Jarauta, B. y Imbernón, F. (2012) (Coord.). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, R. (2005). Partituras gráficas en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 14(145), 24-27.
- Kemmis, S. y McTarggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kodály, Z. (1969). *Pentatonic music*. London: Boosey y Hawkes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. y Fortes, M. C. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Eufonía: Didáctica de la música*, 8, 7.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2007) Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 147-170. Recuperado de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero7/Latorre_Medina.doc
- Laufenberg, D. (2010, noviembre). Diana Laufenberg: How to learn? From mistakes [archivo de video]. Recuperado de

http://www.ted.com/talks/diana_laufenberg_3_ways_to_teach?embed=true

- Lehmann, M. (5 de mayo de 2013). Lehmann advierte de que el público de la música clásica está envejeciendo. *El Confidencial*. Recuperado de <http://www.elconfidencial.com/ultima-hora-en-vivo/2013/04/lehmann-advierte-publico-musica-clasica-envejeciendo-20130405-123195.html>
- Leung, B. W. (2008). Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, 26(1), 47-62.
- Leung, C. W. y Lee, A. (2009) Assessment of undergraduate students' music compositions. *International Journal of Music Education August*, 27, 250-268.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Ley 2/1998, de 12 de mayo, Valenciana de la Música (DOGV de 14 de mayo).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- Lines, D. K. (comp.) (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Locke, L., y Locke, T. (2011). Sounds of Waitakere: Using practitioner research to explore how Year 6 recorder players compose responses to visual representations of a natural environment. *British Journal of Music Education*, 28(03), 263-284.
- López, F. et al. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lorenzo A. (2006). *Un modelo de intervención para el desarrollo de la creatividad en educación musical basado en la metodología de proyectos* (Tesis doctoral). Universidad País Vasco.

- Major, A. E. (2007). Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 24(2), 165-178.
- Malagarriga, T. (2002). *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Malagarrida, A. (2008). Conciertos en familia. *Eufonía*, 44, 37-45.
- María, J. y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación* 34, 39-51.
- Marín, V. (2005) Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(34), 1-14. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_16410.pdf
- Marina, J.A. (2013). *Talento, motivación e inteligencia: Las claves para una educación eficaz*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Martín, C. y Neuman, V. (2009) Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171. Madrid. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20>
- Martínez Bonafé, J. (2003). Testimonios de Renovación Pedagógica Valenciana. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 70, 35-38.
- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

- McNiff, J. y Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: RoutledgeFalmerW.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Oxom: Routledge.
- McNiff, J. (2010). *Action research for Professional development*. Dorchester: September books.
- Mieles, M. D., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Molina, E. (2011). Hacer música...para aprender a componer. Composición en grupo. *Eufonía: Didáctica de la música*, 51, 53-64. Barcelona: Graó
- Morant, R. (2013). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I de Castelló. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do;jsessionid=B9C4F50B1C81ECB8EE078A24B5C9AA88?idFicha=337926#>
- Naranjo, C. (3 de marzo de 2013) entrevista de Ayuso, M. La educación debería liderar el cambio, pero es la institución más obsoleta. *El Confidencial*. Recuperado de <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013/03/03/ldquola-educacion-deberia-liderar-el-cambio-pero-es-la-institucion-mas-obsoletardquo-115908>
- Neuman, V. (2004). Los conciertos didácticos para escolares. *Eufonía*, 32, 17-28.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfica-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14.

- Odam, G. (2000). Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17(02), 109-127. Recuperado de http://journals.cambridge.org/article_S0265051700000218
- Òdena, O. (2001). The construction of creativity: using video to explore secondary school music teachers' views. *Educate*, 1(1), 104-122. Recuperado de <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/viewFile/52/48>
- Òdena, O. (2005). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. *Eufonía: Didáctica de la música*, 35, 82-94. Barcelona: Graó.
- Òdena, O. (2006). Creativitat musical a secundària. Un estudi del pensament del professorat sobre activitats de composició i improvisació a l'educació secundària anglesa. *Temps d'Educació*, 31(2), 225-240. Barcelona.
- Òdena, O. (2007). Experiencias de un estudio del profesorado sobre creatividad musical en las escuelas de secundaria de Inglaterra. Implicaciones educativas. En M. Díaz y M.E. Riaño (Coords.) *Creatividad en la Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria. Servicio de Publicaciones.
- Òdena, O. (ed.) (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Farnham (Surrey, Reino Unido): Ashgate.
- Òdena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Oriol, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En Oriol, N. (ed.): *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Instituto superior de Formación del profesorado, Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

- Oriol López, M. A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6(1), 1-10. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v6n1.pdf>
- Oltedal, E. (2011). Bendik and Aarolilja: An example of arts partnership material for schools? *International Journal of Music Education*, 29(2), 191-204.
- Paige-Smith, A. y Craft, A. (2011). *Developing reflective practice in the early years*. Boston: McGraw-Hill Education.
- Palacios, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta de Gran Canaria.
- Paredes, J. y De la Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pastor, P. (1993). *Proyecto Curricular de Educación Primaria Valencia*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Pastor, P. (1997). La ideación en la educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 8, 37-50. Barcelona: Graó.
- Pastor, P. (2011). Hacer música, un valor en muchos sentidos. *Eufonía: Didáctica de la música*, 51, 12-23.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pellicer, C. y Ortega, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: PPC Editorial.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43309/41007>

- Prieto, M.D., López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(3), 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Philpott, C. (2004). La justificación de la música en el currículo: la música puede ser mala para usted. *Eufonía: Didáctica de la música*, 30, 65-68.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Polanco, R. (2009). *La crítica musical en la prensa diaria valenciana: 1912-1923* (Tesis doctoral). Servei de publicacions de la Universitat de Valencia.
- Porlan, A., García, R. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza las ciencias*, 15(2), 155-171.
- Powers C. P. (2005). La composición en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 14(145), 21-23.
- Pujol, P. (2012) El edificio escolar en el siglo XXII. En Jarauta, B. y Imbernón, F. (Coord.). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación: Pedagogía cosmovisual*. Barcelona: Herder.
- Raventós, J. (2013). El enfoque etnográfico en educación musical. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.

- Real Academia Española. (2001). Creatividad. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=creatividad>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre de 2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE, 8 de diciembre de 2006).
- Red Ires (Investigación y Renovación escolar) (2009). *Manifiesto pedagógico "No es verdad"* (2009). Recuperado de http://www.redires.net/sites/default/files/NO_ES_VERDAD.pdf
- Regelski, T. A. (2005). Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-24. Recuperado de <http://www.rider.edu/~vrme>
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia". En Lines, D. K. *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata. Madrid.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rivière, A. et al. (1988). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Rodari, G. (1985). *Gramática para la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Hogar del libro.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación. Conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), pp. 198-210. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/708>
- Roig, O. (2002). *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición: iglesia y tecnología* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5424>

- Romo, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona. Paidós
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 7(27-28), 175-192.
- Romo, M. (2001). Los procesos del pensamiento creador. *Psicología. Teoría, investigação i practica*, 6, 123-34. Centro de estudios de educação e psicología da Universidad do Minho (Portugal).
- Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la creatividad, EN Gervilla, A. *Creatividad Aplicada: Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Ros, V. (2009). El concierto didáctico desde la perspectiva de los maestros especialistas de música (Trabajo final de máster inédito). Universidad Católica de Valencia "San Vicente Ferrer".
- Ros, V. (2011a). La creativitat i la improvisació al cor escolar: el Soundpainting. En Hurtado, J. (Coord.) (2011). *Contextos corales*. Valencia: Germania.
- Ros, V. (2011b). Projecte d'escola autoformativa des de la reflexió crítica. *Revista Quaderns Digitals*, 69. Actas Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica / Mesa 6: Gestión escolar y mejora educativa. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualizayautor_id=14870yPHPSESSID=fb1c941c2f2f800380ebeac643711f91
- Ros, A. (27 de marzo de 2010). Es hora de mostrar lo que apreciamos la música clásica. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/03/27/babelia/1269652358_850215.html
- Robinson, K. (2006, febrero). *Ken Robinson dice que la escuela mata la creatividad*. [archivo de video]. Recuperado de http://www.ted.com/talks/lang/es/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

- Rusinek, G. (2003). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.
- Rusinek, G. (2005). Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 14(145), 17-20.
- Rusinek, G. (2006). *La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno*. En C. Fuertes (ed.). VI Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical (pp. 27-36). Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/RusinekLa%20composici%F3n%20cooperativa.pdf>.
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: an analysis of research questions and designs. En O. Òdena (ed.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Farnham (England): Ashgate.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Graó.
- Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-42.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (1989). Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educar* 34, 39-51.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- Savage, J. y Fautley, M. (2011). The organisation and assessment of composing at Key Stage 4 in English secondary schools. *British Journal of Music Education*, 28(2), 135-157.
- Self, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Seltzer, K. y Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad: Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.
- Shafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Shafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: what can we learn from research? *National Foundation for Educational Research*, 32, 5-12. Recuperado de <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/55502/55502.pdf>
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Música.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, 4, 1-6. Recuperado de <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articulos/EI%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>.
- Small, C. (2002). El Musicar i el Multiculturalisme. Acte de les IV Jornades de música. Institut de ciències de l'educació: Universitat Autònoma de Barcelona, 13-31. Recuperado de <http://161.116.7.34/musica/actes02.pdf>
- Small, C. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía: Didáctica de la música*, (28), 8-19. Graó. Barcelona.
- Stake. R. E., (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). Calificando el trabajo de un estudiante de doctorado en educación musical. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 9-13. Recuperado de

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART1.pdf>

- Stanley, S. (1980). Louis Jullien. En Stanley, S. (ed.) *The New Grove dictionary of music and musicians*, 1ª ed., p. 748-749. London: London Macmillan.
- Stauffer, S. L. (2002). Connections between the musical and life experiences of young composers and their compositions. *Journal of Research in Music Education*, 50, 301-322.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strand, K. (2006). Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54, 154-167.
- Strand, K. (2009). A narrative analysis of action research on teaching composition. *Music Education Research*, 11(3), 349-363.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, W. (2009). Soundpainting: el arte de la composición en directo. *Eufonía: Didáctica de la música*, 47, 77-83.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (2012) El alumnado en la escuela de mañana. En Jarauta, B. y Imbernón, F. (Coord.). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 49-73. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/135/131>
- Ulrich, M. (1982). *Atlas de música, 1*. Alianza Editorial: Madrid.
- Vidal, J., Durán, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 22(3), 363-378.
- Vigotsky, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, E. K. (2006). Concierto. En Randel, D. M. (ed.) (2006). *Diccionario Harvard de Música*, 3rd ed., p. 273-281. Madrid: Alianza.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (California, Estados Unidos): Sage Publications.

ANEXOS

Los anexos que se exponen a continuación, que pueden leerse en formato digital, tienen como principal finalidad la validación de todos los datos que han ido apareciendo y emergen de esta investigación. Aparecen todos los documentos que han servido para el análisis, descripción, reflexión e interpretación de los datos que conforman esta tesis, así como otros documentos de interés. Con su exposición, lectura y comprobación, el lector estará efectuando una última triangulación de los datos.

- 1. Transcripción de las entrevistas de las maestras tutoras.**
- 2. Transcripción de las entrevistas a los maestros investigadores.**
- 3. Transcripción del grupo de discusión.**
- 4. Diarios de los investigadores.**
- 5. Transcripción de un extracto de las valoraciones de los niños.**
- 6. Transcripción del extracto de las valoraciones de los padres.**
- 7. Transcripción del extracto de las autoevaluaciones.**
- 8. Valoraciones de los padres.**
- 9. Autoevaluaciones de los alumnos.**
- 10. Actas de las reuniones del grupo de investigación.**
- 11. Cronograma de la investigación.**
- 12. Programa de Responsabilidad Personal y Social (Power y resto de documentos).**
- 13. Presentación explicativa del Proyecto (Power Maestro 1).**
- 14. Programas y otros documentos.**
- 15. Programación de aula.**
- 16. Videos de los conciertos y ensayos.**
- 17. Fotografías.**

- 18. Audios de reuniones del grupo de investigación.**
- 19. Audios de las entrevistas a las tutoras.**
- 20. Audios de las entrevistas a los maestros investigadores.**
- 21. Audios del grupo de discusión.**
- 22. Videos de las valoraciones de los niños.**
- 23. Video del grupo de discusión.**
- 24. Video resumen Proyecto de los conciertos.**
- 25. Documentos generados con el Nvivo 10 (Word, excel, graficas, proyecto tesis).**
- 26. Fichas y programas de los conciertos extracurriculares a los que asistieron los alumnos.**
- 27. Autorización de los padres.**
- 28. Concierto al que asistieron los colegios.**

