

**COMPONIENDO CON SOUNDPAINTING
EN EL AULA DE MÚSICA**

**UN ESTUDIO DE CASOS COLECTIVO SOBRE
CREACIÓN SONORA COLABORATIVA**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

ÒSCAR VTE. VIDAL BELDA

DIRECTOR DE TESIS

DR. REMIGI MORANT NAVASQUILLO

**FACULTAT DE MAGISTERI
PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÀCTICAS ESPECÍFICAS
VALÈNCIA, JUNIO DE 2020**



**VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA**

Imagen de portada cedida por:

© Joan Saló, "sense títol" (2016)



COMONIENDO CON SOUNDPAINTING EN EL AULA DE MÚSICA
Un estudio de casos colectivo sobre creación sonora colaborativa

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Òscar Vte. Vidal Belda

Director de Tesis:

Dr. Remigi Morant Navasquillo

València, junio de 2020

Nota sobre el tratamiento de género

En esta tesis se han utilizado las formas (el) compositor, (el) alumno, y otras formas masculinas principalmente por la comodidad de no encontrar dentro del texto las formas desdobladas el/la aunque se haga referencia, siempre, e indistintamente, a personas de los dos sexos (excepto cuando se indica lo contrario).

A mi padre, in memoriam

*Decidim què imaginem a cada gest,
ho gravem en lletra de pell.
Tot encaixa en un silenci entre cançons,
si posem les mans segons com.*

Carles Querol Traver (Les cossinogues¹)

¹ *Cossinogues* f. pl. Cosquillas (cas): Pessigolles (Maestrat)

AGRADECIMIENTOS

Ningún éxito en la vida es solo del individuo, pues todas y todos somos parte siempre de algo más poderoso que nos rodea, que nos envuelve. Nuestros conflictos, nuestras circunstancias, nuestras vivencias. Todo ello nos conecta y nos hace interaccionar, vibrar juntos, soñar, sentir y amar.

*Mi meta es tu meta, mi dolor es tu dolor,
mi aprendizaje es el tuyo.*

Así, el tuyo se hace mío y el mío, nuestro.

Nuestro esfuerzo, nuestra meta, nuestro camino.

Sirvan pues estas palabras como preludeo para agradeceros, de manera inmensa, vuestra ayuda y apoyo en estos cinco años de camino, de momentos difíciles y bellos, de querer gritar, de querer abandonar; pero sobre todo, de querer luchar.

Gracias Noelia, compañera de viaje, mi guía, mi estrella.

Ausiàs, te debo mucha de la fuerza que hay en estas páginas. Gracias, hijo.

Gracias Llura, mi “compi” de confinamiento.

Gracias a mis hermanos, sobrinos y al resto de mi familia, la que fue y la que es: la de Aiello de Malferit, l'Olleria y València.

Gracias a mis padres por haberme permitido ser lo que siempre quise ser, y un agradecimiento muy especial a mi abuelo Vicente, que me llevó una tarde de invierno a la clase de solfeo, en el pueblo.

Amy y Jessy: gracias por vuestro tiempo dedicado a la revisión de las transcripciones en inglés. Y a mi compañera Ana Asensio, gracias por prestarme parte de tu tiempo.

A mi director de tesis, Remigi Morant, por tantos momentos de escucha, de amabilidad y de ánimos. Por guiarme en el camino y aconsejarme, gracias.

A todos los alumnos y a mis compañeros profesores colaboradores en el estudio, Pau, Josevi y Vicen, sin los cuales no hubiese podido realizar esta tesis doctoral. Gracias por la generosidad, la disponibilidad y por hacer que tengamos la esperanza de que poco a poco, provocaremos cambios significativos en nuestro alumnado.

A mis colegas, doctores y expertos *soundpainters*, Bruno Faria y Helen J. Minors, por la generosidad en ceder gran parte de vuestro tiempo a este proyecto.

A mi maestro, paisano y amigo Llorenç Barber, por habernos encontrado en un momento especial de nuestras vidas. Gracias por haberme enseñado a vivir y entender la música como nunca hubiese podido aprender desde la academia.

De manera muy especial a Walter Thompson, gracias. Gracias por haber creado este maravilloso lenguaje que es *Soundpainting*, por haberme enseñado el valor de lo colectivo que hay en el arte. Gracias por dejarme ser parte de la gran familia de *soundpainters* que formamos el *Think Tank*.

Y a quienes de una forma u otra, en algún que otro momento, habéis sido parte de esta aventura. A todas vosotras...

¡GRACIAS!



RESUMEN

Soundpainting (SP) es el lenguaje de signos creado por Walter Thompson para la creación sonora en tiempo real. Se basa en la comunicación y la interacción, mediante la producción de gestos, entre un compositor (*soundpainter*) y un grupo de intérpretes (*performers*). Este diálogo genera un material sonoro y visual para poder crear de manera colaborativa composiciones de arte multidisciplinar.

Esta investigación ha analizado el desempeño creativo de diferentes grupos de alumnos de educación primaria y secundaria al usar el lenguaje SP como recurso para la creación sonora en tiempo real, describiendo sus experiencias de colaboración creativa.

Desde un enfoque cualitativo, se ha optado por elegir el estudio de casos colectivo de tipo instrumental como método para alcanzar los objetivos planteados. Así, se han analizado en profundidad diez casos pertenecientes a cuatro centros educativos públicos de la Comunidad Valenciana. Los datos se recogieron a través de entrevistas, la revisión y el análisis de documentación, y la observación, tanto del investigador como de dos expertos en el tema de estudio. Se han utilizado las bases de la teoría fundamentada para la obtención de categorías, directamente desde el objeto de estudio y de las experiencias observadas en esta temática poco estudiada.

Los resultados muestran que, al implementar tareas creativas en el aula usando el lenguaje SP, se ha generado un espacio de colaboración social y de inclusión, permitiendo la aparición de múltiples creatividades a través de experiencias artísticas no fragmentadas. De ese modo, el alumnado ha desarrollado procesos de experimentación y exploración sonora, independientemente de su nivel y de sus experiencias musicales previas.

Las conclusiones del estudio revelan que el desempeño compositivo con SP ha dado la oportunidad al alumnado de asomarse a su propio mundo creativo (ese universo sonoro que todos tenemos dentro y que necesitamos exteriorizar), para poder desarrollarlo y expresarse, afianzando su propia personalidad.

El lenguaje SP supone una contribución a los planteamientos metodológicos ya existentes, como experiencia de enseñanza y aprendizaje creativo, en la medida de dotar al profesorado de estrategias o prácticas que animen al alumnado a crear músicas originales en relación con el desarrollo de su pensamiento creativo.

Dadas sus características, SP posee contenidos flexibles para poder ser utilizados por cualquier tipo de alumnado y en cualquier nivel educativo. En este sentido, futuras investigaciones, podrían ampliar el ámbito de estudio a otras áreas y niveles del currículum, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos.

Palabras clave: Soundpainting, creación sonora colaborativa, creatividad, enseñanza y aprendizaje creativo

RESUM

Soundpainting (SP) és el llenguatge de signes creat per Walter Thompson per a la creació sonora en temps real. Es basa en la comunicació i la interacció, mitjançant la producció de gestos, entre un compositor (*soundpainter*) i un grup d'intèrprets (*performers*). Aquest diàleg genera un material sonor i visual per poder crear de manera col·laborativa composicions d'art multi-disciplinar.

Aquesta investigació ha analitzat l'acompliment creatiu de diferents grups d'alumnes d'educació primària i secundària a l'usar el llenguatge SP com a recurs per a la creació sonora en temps real, descrivint les seues experiències de col·laboració creativa.

Des d'un enfocament qualitatiu, s'ha optat per elegir l'estudi de casos col·lectiu de tipus instrumental com a mètode per obtenir els objectius plantejats. Així, s'han analitzat en profunditat deu casos pertanyents a quatre centres educatius públics de la Comunitat Valenciana. Les dades es van recollir a través d'entrevistes, la revisió i l'anàlisi de documentació, i l'observació, tant de l'investigador com de dos experts en el tema d'estudi. S'han utilitzat les bases de la teoria fonamentada per a l'obtenció de categories, directament des de l'objecte d'estudi i de les experiències estudiades en una temàtica poc estudiada.

Els resultats mostren que, al implementar tasques creatives en el aula usant el llenguatge SP, s'ha generat un espai de col·laboració social i d'inclusió, permetent l'aparició de múltiples creativitats a través d'experiències artístiques no fragmentades. D'aquest mode, l'alumnat ha desenvolupat processos d'experimentació i d'exploració sonora, independentment del seu nivell i de quines hagueren estat les seves experiències musicals prèvies.

Les conclusions de l'estudi revelen que l'acompliment creatiu amb SP li ha donat l'oportunitat a l'alumnat de treure el cap al seu propi món creatiu (eixe univers sonor que tots tenim a dins i que necessitem exterioritzar), per poder desenvolupar-lo i expressar-se, refermant la seua pròpia personalitat.

El llenguatge SP suposa una contribució als plantejaments metodològics ja existents, com a experiència d'ensenyament i aprenentatge creatiu, en la mesura de dotar el professorat d'estratègies o pràctiques que animen a l'alumnat a crear músiques originals en relació amb el desenvolupament del seu pensament creatiu.

Donades les seves característiques, SP posseeix continguts flexibles per poder ser utilitzats per qualsevol tipus d'alumnat i en qualsevol nivell educatiu. En aquest sentit, futures investigacions, podrien ampliar l'àmbit d'estudi a altres àrees i nivells del currículum, combinant enfocaments qualitatius i quantitius.

Paraules clau: Soundpainting, creació sonora col·laborativa, creativitat, ensenyament i aprenentatge creatiu

ABSTRACT

Soundpainting is the sign language created by Walter Thompson for real time sound creation. It is based on communication and interaction through gestures between the composer (soundpainter) and the performers. This dialogue generates some visual and sound material for collaboratively creating multidisciplinary art compositions.

This research has analyzed the creative performance of different groups of students from primary and secondary grades using SP language as a resource for real time sound creation and describes their experiences of creative collaboration.

From a qualitative approach, an instrumental collective cases study has been chosen as a method to achieve the stated objectives. Thus, ten situations pertaining to four state-funded education centres in the autonomous region of Valencia have been thoroughly analyzed. Data was collected from interviews, review and analysis of documentation and through observation by both the researcher and two experts in the field of the study's subject matter. The bases of grounded theory have been used to obtain categories directly from the object of study and the experiences observed in this under-explored area.

The results show that, by implementing creative tasks in the classroom using the SP language, a space for social collaboration and inclusion has been generated, allowing for the emergence of multiple forms of creativity through non-fragmented artistic experiences. In this way, the students have developed processes of experimentation and sound exploration, regardless of their level and their previous musical experiences.

The study's conclusions reveal that compositional performance with SP has given students the chance to peek into their own creative world (that sound universe we all have within ourselves and need to exteriorize), in order to be able to develop it and express themselves while strengthening their own personality.

The SP language contributes to current methodological approaches as a creative teaching and learning experience in that it provides teachers with strategies or practices that encourage students to create original music related to the development of their creative thought.

Given its characteristics, SP has flexible contents that can be used by any type of student at any educational level. In this respect, future studies could expand on the scope of the study to include other levels and domains of the curriculum by combining a qualitative and quantitative focus.

Keywords: Soundpainting, collaborative sound creation, creativity, creative teaching and learning

GLOSARIO

- CE: Centro Educativo
- CEFIRE: Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos
- CSC: Creación Sonora Colaborativa
- CTR: Composición en Tiempo Real
- CV: Comunitat Valenciana
- CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria
- EP: Educación Primaria
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- IES: Instituto de Educación Secundaria
- TF: Teoría Fundamentalada

GLOSARIO DE TÉRMINOS Y GESTOS SOUNDPAINTING

- AIR SOUNDS: sonidos de aire.
- ENTER/EXIT SLOWLY: comenzar o terminar de forma progresiva.
- EXTENDED TECHNIQUES: técnicas extendidas.
- HIT: sonido corto o golpe de sonido.
- LAUGH: usar la risa como objeto sonoro.
- LONG TONE: tono o sonido largo.
- MINIMALISM: estilo minimalista.
- PALETTE: contenido sonoro preparado previamente.
- pfmr: performer, intérprete.
- POINT TO POINT: improvisación individual, uno a uno.
- SCANNING: improvisación individual en escaneado.
- SHAPELINE: traducir el movimiento corporal a sonido.
- SP: Soundpainting
- SPEAK: usar la voz hablada como objeto sonoro.
- sptr: soundpainter
- SYNCHRONIZE: sincronizarse con el objeto sonoro.
- TEMPO FADER: regulador de tempo.
- VOLUME FADER: regulador de volumen.
- WHISTLE: usar el silbido como objeto sonoro.
- WHOLE GROUP: grupo completo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	9
Resumen	13
Resum	15
Abstract	17
Glosario general	19
Glosario de términos y gestos Soundpainting	20
Lista de tablas	27
Lista de figuras	29
Lista de imágenes	30
CAPÍTULO I	30
1. INTRODUCCIÓN	32
1.1. Motivaciones personales a modo de preludio	32
1.2. Justificación y necesidad del estudio	34
1.3. Por qué una investigación sobre Soundpainting	37
1.4. Planteamiento del problema de la investigación	40
1.4.1. Preguntas de la investigación	41
1.5. Objetivos de la investigación	43
1.5.1. Objetivos didácticos	44
1.6. Revisión de la literatura	44
1.7. Estado de la cuestión	48
1.7.1. La creación colaborativa en el contexto educativo	48
1.7.2. Soundpainting en la educación musical	53
1.8. Estructura y partes de la tesis	57
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO II	64
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	66
2.1. La creación en tiempo real	66
2.2. La improvisación como composición	68

CAPÍTULO III	74
3. SISTEMAS PARA LA CREACIÓN GESTUAL.....	76
3.1. Gesto y comunicación	76
3.1.1. Brown y la forma abierta.....	78
3.1.2. El sistema de “Butch” Morris.....	79
3.1.3. “Cobra” o la composición como juego	80
3.1.4. Ritmo y percusión con señas	82
3.1.5. Otros modos de hacer.....	83
CAPÍTULO IV	86
4. COMPONIENDO CON EL GESTO.....	88
4.1. Soundpainting: un lenguaje inclusivo y colaborativo.....	88
4.1.1. Explorando el gesto.....	91
4.1.2. Estructura del lenguaje	96
4.1.2.1. La sintaxis.....	97
4.1.2.2. Categorías y subcategorías.....	99
4.1.2.3. Las reglas básicas	101
4.1.2.4. Niveles de desarrollo	101
4.1.2.5. Regiones imaginarias	102
4.1.3. Componiendo con Soundpainting	103
4.1.4. Espacio sonoro y social.....	105
4.1.5. Nuevas aportaciones al lenguaje.....	106
4.1.5.1. Grafismo y gesto	107
4.1.5.2. Virtual-Soundpainting.....	112
CAPÍTULO V	116
5. CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	118
5.1. Desarrollar la creatividad en el aula de música	121
5.1.1. Experiencias creativas en el aula.....	124
5.2. El enfoque pedagógico de la creación sonora	126
5.2.1. La enseñanza creativa	128
5.2.2. El aprendizaje creativo.....	130
5.3. Arte y educación.....	131
CAPÍTULO VI	134
6. CREACIÓN SONORA COLABORATIVA.....	136

6.1. Proceso y creación	136
6.1.1. La improvisación como parte del proceso	139
6.2. Sobre el estilo y el producto artístico	140
6.3. Aprender colaborativamente, aprender con iguales.....	142
6.4. Arte y sonido.....	144

SEGUNDA PARTE

MÉTODO

CAPÍTULO VII	148
7. MARCO METODOLÓGICO.....	150
7.1. Justificación de la metodología cualitativa.....	150
7.2. Elección del método	153
7.3. Diseño de la investigación	155
7.3.1. ¿Por qué un estudio colectivo de casos?	157
7.3.2. Contexto del estudio	158
7.3.2.1. El contexto educativo.....	158
7.3.2.2. El contexto escolar.....	159
7.3.3. Observación y notas de campo.....	160
7.3.4. Entrevistas	162
CAPÍTULO VIII	164
8. FASES DEL ESTUDIO	166
8.1. Fase exploratoria	167
8.1.1. Acceso al contexto del estudio	167
8.1.2. Aprendizaje y desarrollo del nivel básico del lenguaje SP	170
8.1.3. Estudio piloto.....	174
8.2. Fase de observación y recogida de datos.....	178
8.2.1. Selección de los casos del centro educativo A.....	178
8.2.1.1. Observación de los casos	178
8.2.2. Selección de docentes y centros colaboradores B, C y D.....	179
8.2.2.1. Centro educativo B.....	180
8.2.2.2. Centro educativo C	181
8.2.2.3. Centro educativo D	181
8.2.2.4. Seguimiento de las sesiones de aprendizaje del lenguaje SP	182
8.2.2.5. Prueba piloto	184

8.2.2.6. Selección de los casos y recogida de datos.....	184
8.2.3. Entrevistas al profesorado.....	185
8.2.4. Entrevista grupal.....	186
8.3. Análisis de los datos.....	188
8.3.1. Proceso de codificación y categorización.....	189
8.3.1.1. Niveles de análisis.....	191
8.4. Ética investigadora.....	193
8.4.1. Criterios de calidad.....	194
8.4.2. Estrategias y técnicas para la triangulación de los datos.....	196

TERCERA PARTE

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO IX.....	202
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	204
9.1. Primer nivel de análisis: obtención de categorías.....	205
9.1.1. Categorías obtenidas de la observación de los casos.....	206
9.1.2. Categorías obtenidas de las entrevistas.....	209
9.1.2.1. Entrevista al docente del CE-B.....	211
9.1.2.2. Entrevista al docente del CE-C.....	215
9.1.2.3. Entrevista al docente del CE-D.....	218
9.1.2.4. Entrevista grupal al alumnado del CE-D.....	222
9.1.2.5. Entrevista al experto Walter Thompson.....	228
9.1.3. Categorías obtenidas de la observación no participante de expertos.....	231
9.1.4. Análisis de los casos.....	234
9.1.4.1. Caso 1 del nivel educativo 1º ESO del CE-A.....	234
9.1.4.2. Caso 2 del nivel educativo 1º ESO del CE-A.....	235
9.1.4.3. Caso 1 del nivel educativo 2º ESO del CE-A.....	238
9.1.4.4. Caso 2 del nivel educativo 2º ESO del CE-A.....	240
9.1.4.5. Caso 1 del CE-B.....	243
9.1.4.6. Caso 2 del CE-B.....	244
9.1.4.7. Caso 1 del CE-C.....	245
9.1.4.8. Caso 2 del CE-C.....	247
9.1.4.9. Caso 1 del CE-D.....	250
9.1.4.10. Caso 2 del CE-D.....	251
9.1.5. Reflexiones sobre la fase de campo.....	254

9.2. Segundo nivel de análisis: las familias de categorías.....	258
9.2.1. Proceso de creación sonora.....	259
9.2.2. Procesos y habilidades cognitivas	260
9.2.3. Procesos de aprendizaje	260
9.2.4. Relaciones e interacciones sociales.....	261
9.2.5. Planteamientos metodológicos docentes	261
9.2.6. Desarrollo creativo del alumnado	262
9.2.7. Características del lenguaje SP.....	262
9.2.8. Usos del lenguaje SP por el alumnado.....	263
9.2.9. Usos del lenguaje SP por el profesorado	263
9.2.10. Procesos interactivos con SP.....	264
9.3. Tercer nivel de análisis: las categorías centrales	265
9.3.1. Experiencias de colaboración creativa.....	266
9.3.1.1. Proceso de creación sonora	268
9.3.1.2. Procesos y habilidades cognitivas	281
9.3.1.3. Procesos de aprendizaje	286
9.3.2. Prácticas pedagógicas en el aula.....	291
9.3.2.1. Relaciones e interacciones sociales	292
9.3.2.2. Planteamientos metodológicos docentes	297
9.3.2.3. Desarrollo del pensamiento creativo del alumnado	301
9.3.3. Metodología del lenguaje SP.....	306
9.3.3.1. Usos que el alumnado hace del lenguaje SP	307
9.3.3.2. Usos que el profesorado hace del lenguaje SP	311
9.3.3.3. Características del lenguaje SP.....	312
9.3.3.4. Procesos interactivos y de comunicación.....	317
9.4. Grado de consecución de los objetivos de la investigación	319
CAPÍTULO X	323
10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	325
10.1. Resultados de la pregunta 1 de la investigación	325
10.2. Resultados de la pregunta 2 de la investigación	332
10.3. Resultados de la pregunta 3 de la investigación	336
10.4. Resultados de la pregunta 4 de la investigación	339
10.5. Resultados de la pregunta 5 de la investigación	344

CAPÍTULO XI	349
11. CONCLUSIONES	351
11.1. Conclusiones que responden a las preguntas de investigación	353
11.1.1. Conclusiones en respuesta a la pregunta 1	354
11.1.2. Conclusiones en respuesta a la pregunta 2	356
11.1.3. Conclusiones en respuesta a la pregunta 3	358
11.1.4. Conclusiones en respuesta a la pregunta 4	360
11.1.5. Conclusiones en respuesta a la pregunta 5	363
11.2. Conclusiones generales.....	364
11.3. Implicaciones para la práctica de la enseñanza	367
11.4. Propuestas futuras de investigación.....	372
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	379

ANEXOS

I. REGISTROS EN VIDEO	411
II. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	411
III. NOTAS DE CAMPO	411
IV. OBSERVACIÓN DE EXPERTOS	411
V. GESTOS SOUNDPAINTING USADOS POR EL ALUMNADO	411

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y subcategorías del lenguaje SP	99
Tabla 2. Fases del diseño de la investigación	156
Tabla 3. Información de los contextos y lugares de la recogida de datos	159
Tabla 4. Acciones de la Etapa 1 de la Fase A de la investigación	170
Tabla 5. Gestos utilizados en la Etapa 2 de la Fase A de la investigación.....	172
Tabla 6. Acciones de la Etapa 2 de la Fase A de la investigación	172
Tabla 7. Acciones de la etapa 3 de la fase A de la investigación.....	177
Tabla 8. Estructura de una sesión con presentación final de la composición	179
Tabla 9. Acciones de la Etapa 2 de la Fase B de la investigación	182
Tabla 10. Etapa 3 de la fase B del proceso de investigación.....	185
Tabla 11. Técnicas y herramientas utilizadas en la triangulación de técnicas.....	198
Tabla 12. Categorías emergentes de la observación participante del investigador.....	208
Tabla 13. Categorías emergentes de las entrevistas.....	210
Tabla 14. Categorías asociadas a las preguntas de las entrevistas a docentes.....	211
Tabla 15. Categorías asociadas a las preguntas de la entrevista al alumnado.....	223
Tabla 16. Categorías asociadas a las preguntas de la entrevista al experto W. Thompson	229
Tabla 17. Categorías emergentes de la observación no participante de expertos	232
Tabla 18. Frecuencia de uso de las categorías más utilizadas	257
Tabla 19. Familias temáticas de las categorías obtenidas de la codificación axial	258
Tabla 20. Categorías de la familia temática PCS	259
Tabla 21. Categorías de la familia temática PHC.....	260
Tabla 22. Categorías de la familia temática PDA	261
Tabla 23. Categorías de la familia temática RIS.....	261
Tabla 24. Categorías de la familia temática PMD	262
Tabla 25. Categorías de la familia temática DCA.....	262
Tabla 26. Categorías de la familia temática CLSP	263
Tabla 27. Categorías de la familia temática USPA	263
Tabla 28. Categorías de la familia temática USPP.....	264
Tabla 29. Categorías de la familia temática PISP	264
Tabla 30. Categorías centrales y su relación con los objetivos del estudio.....	265
Tabla 31. Gestos SP de contenido abierto y mayor grado de atención	308
Tabla 32. Gestos SP de contenido limitado más usados por el alumnado	309
Tabla 32. Gestos utilizados por el alumnado en el proceso de creación sonora.....	310

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Revisión de estudios sobre creación colaborativa en el contexto educativo.....	49
Figura 2. Representación de la colaboración creativa basada en el modelo de Engeström.....	176
Figura 3. Vínculos entre categorías de la observación participante de los casos.....	208
Figura 4. Vínculos entre categorías de la entrevista al docente del CE-B.....	212
Figura 5. Vínculos entre categorías de la entrevista al docente del CE-C.....	217
Figura 6. Vínculos entre categorías de la entrevista al docente del CE-D.....	219
Figura 7. Vínculos entre categorías de la entrevista grupal al alumnado del CE-D.....	227
Figura 8. Vínculos entre categorías de la entrevista del experto W. Thompson.....	229
Figura 9. Vínculos entre las categorías emergentes de las entrevistas.....	230
Figura 10. Vínculos entre categorías de la observación no participante de expertos.....	232
Figura 11. Vínculos entre categorías de la observación no participante del experto 1.....	233
Figura 12. Vínculos entre categorías de la observación no participante del experto 2.....	233
Figura 13. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 de 1º ESO del CE-A.....	235
Figura 14. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 de 1º ESO del CE-A.....	238
Figura 15. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 de 2º ESO del CE-A.....	239
Figura 16. Vínculos de categorías asociadas a la observación del caso 2 de 2º ESO del CE-A.....	241
Figura 17. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 del CE-B.....	243
Figura 18. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 del CE-B.....	245
Figura 19. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 del CE-C.....	247
Figura 20. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 del CE-C.....	247
Figura 21. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 del CE-D.....	251
Figura 22. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 del CE-D.....	253
Figura 23. Arbol de familias de categorías de la categoría central ECC.....	267
Figura 24. Fases del proceso creativo con SP.....	269
Figura 25. Arbol de familias de categorías de la categoría central PPA.....	291
Figura 26. Dimensiones de la inclusión en el aula con SP.....	295
Figura 27. Proceso que lleva al resultado del objeto sonoro con SP.....	301
Figura 28. Arbol de las familias de categorías de la categoría central MLSP.....	307
Figura 29. Sintaxis de SP con los gestos utilizados en el proceso creativo.....	312

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Representación quironómica del hexachordum natural do - la.....	77
Imagen 2. Lawrence “Butch” Morris (izqda) y Walter Thompson (derecha).....	80
Imagen 3. Set de cartulinas para “Cobra” de John Zorn	81
Imagen 4. Partitura de “Cobra”, de John Zorn.....	82
Imagen 5. Entrada a los estudios de l’UMJ en la ciudad de París	90
Imagen 6. Algunos gestos utilizados por Murray Schafer.....	92
Imagen 7. Propuesta de utilización de la sintaxis de SP en educación primaria	97
Imagen 8. Etienne Rolin’s erolgraph. Composición no. 11, Circular Pile	108
Imagen 9. Partitura gráfica para ser interpretada con SP, de Walter Thompson	109
Imagen 10. Partitura gráfica para ser interpretada con SP, de Jennifer Rahfeldt (2007).....	110
Imagen 11. Clasificación de sonidos listados en las “Composition Notes” de Anthony Braxton, ©Synthesis Music.....	111
Imagen 12. Sistema de reconocimiento gestual de SP.....	112
Imagen 13. Sistema para controlar un enjambre de drones usando el lenguaje Soundpainting	114
Imagen 14. Modelo de Pau Monfort para el aprendizaje del lenguaje SP en educación primaria.....	183

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

“Los cambios en la educación constituyen un proceso lento. Las viejas convicciones se resisten hasta el final y los profesores cuyo trabajo apunta en nuevas direcciones a menudo se encuentran en una minoría vulnerable. No obstante, de vez en cuando ocurre algo que aglutina los distintos esfuerzos a favor del cambio, dándole a este una aprobación formal.”

Paynter, 1999, p. 10

“No concibo una educación musical y mucho menos una iniciación musical sin libre expresión.”

Gainza, 1983, p. 7

“El componer música es algo que está tan al alcance nuestro como cualquier otra cosa”

Schafer, 1965, p. 25

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivaciones personales a modo de preludio

Creo que esta tesis doctoral no comenzó en 2015, cuando finalizamos nuestro TFM. Ni siquiera en 2012, cuando iniciamos el Máster de Investigación en Didácticas Específicas en la *Universitat de València*. La verdad, creo que sin saberlo, esta etapa de nuestras vidas empezó el día que conocimos a Walter Thompson en Barcelona, durante los ensayos que realizamos para preparar la primera experiencia Soundpainting (SP) de las muchas que luego compartiríamos con el alumnado del IES Vermellar² de l'Olleria (València).

Sí, definitivamente fue en aquel preciso instante. Aquel en el que las caras atentas de aquellos jóvenes adolescentes lo decían todo. Aquellos momentos en los que esperábamos las indicaciones de Thompson para empezar a crear algo juntos, algo que nos era nuevo, algo de forma colaborativa. Fue en ese preciso momento cuando me dije: quiero hacer eso en mi aula, quiero que mis alumnas y alumnos puedan disfrutar de la experiencia de crear, de componer, de proponer y experimentar, y además que lo hagan aprendiendo entre ellos.

La palabra improvisar nos trae a la mente palabras como “raro”, expresiones del tipo “tocar sin sentido”, y otras palabras que asociamos normalmente a un modelo de música de bajo nivel, todo ello seguramente fruto de nuestra formación musical clásica. Nos enseñaron que improvisar significa tocar “a lo loco” o sin normas. Con el paso del tiempo, y a medida que nos fuimos interesando por esas otras músicas (diferentes a las que nos enseñaron en los conservatorios), fuimos descubriendo lo equivocados que estábamos.

² Centro educativo de ESO de la CV.

Descubrimos que la improvisación ha sido parte importante en diferentes culturas de nuestra sociedad a lo largo de la historia y lo sigue siendo.

Nos sorprendieron los resultados que obteníamos al aplicar experiencias creativas como la improvisación libre en el aula. Al utilizar esas propuestas, no solo el alumnado que no tenía ningún interés por la música se convertía en músico sin saberlo, sino que los que no conocían aquellas propuestas se acercaban a un mundo sonoro que desconocían y que muchas veces habían rechazado con anterioridad.

Y mucho más nos sorprendimos cuando empezamos a indagar sobre ello y comprobamos que muchos de los pedagogos más importantes del siglo XX ya defendieron que la improvisación y la experimentación con el sonido eran el mejor camino por el que se podía transitar para llegar a un aprendizaje significativo: haciendo, escuchando y jugando. Si la música es un lenguaje ¿Por qué no aprenderlo igual? ¿Por qué aprender a escribir antes que a hablar? Esas preguntas empezaron a sonar cada vez más en nuestra cabeza ¡Benditas preguntas!

Nos dimos cuenta que necesitábamos experimentar con los sonidos primero, vivirlos, hacerlos nuestros, cambiarlos, modificarlos y porque no, inventar otros nuevos. Y así, de esa manera, tropezamos con la improvisación libre. Descubrimos una forma de crear música repleta de posibilidades, tanto desde el punto de vista “*performativo*” como desde el enfoque de implementar en el aula una enseñanza más creativa. De ese modo, nuestro alumnado fue actor y testigo del riesgo de aprender con un modelo de aprendizaje basado en la creatividad, un acercamiento al hecho sonoro que les permitió vivir experiencias impensables desde otros planteamientos y enfoques pedagógicos.

A raíz de aquellas primeras experiencias, descubrimos la improvisación llamada dirigida o composición en vivo (*live composition*). Los comienzos fueron un poco autodidactas, ya que íbamos cogiendo ideas de aquí y de allá (*Butch Morris, John Zorn, etc.*) para construirnos un lenguaje propio con el que trabajar en el aula, hasta que nos topamos con un lenguaje nuevo para nosotros llamado

Soundpainting; un lenguaje de signos creado y desarrollado por el compositor e improvisador americano Walter Thompson para componer en tiempo real piezas multidisciplinares de arte sonoro³. La experiencia fue fantástica, y aquello lo cambió todo.

En base a nuestra experiencia, todavía hoy, mucha gente piensa que no existe música más allá de la partitura, de la melodía o del sistema tonal o atonal occidental; que más que música es un espectáculo, una “*performance*” o algo extramusical, por no saber cómo catalogarlo.

Este trabajo trata de vivir el sonido, de arriesgarse, de probar lo desconocido, de aceptar lo inesperado, de explorar nuevos caminos y de experimentar para descubrir. En definitiva, de modos de hacer creación sonora con el alumnado y maneras de aprender con él y de él.

1.2. Justificación y necesidad del estudio

Aunque la creación sonora está presente en los actuales currículum de la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014) y de la Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país (Real Decreto 1105/2014), así como en anteriores leyes de educación (Real Decreto 1631/2006), estudios realizados en las últimas décadas en el campo de la educación musical, y algunos de finales del siglo XX, coinciden en que no se le da la importancia adecuada a este tipo de experiencias creativas en las aulas.

Se sigue optando por un aprendizaje basado en la reproducción de músicas del pasado más que en metodologías que tengan su eje en una enseñanza creativa de la música (Self, 1967; Delalande, 1995; Díaz y Frega, 1998; Glover, 2004; Giráldez, 2007; Giglio, 2013).

Tanto la experimentación y la improvisación como la creación sonora, quedan reducidas a una parte mínima y testimonial en el actual sistema educativo español, aunque son procedimientos y experiencias consideradas por algunos

³ Utilizamos aquí el término “arte sonoro” para designar creaciones multidisciplinares que agrupan diferentes disciplinas artísticas, como teatro, danza, arte visual, experimental, etc.

autores como de “dimensiones muy importantes” (Berrade, 2010, p. 85) o como un clase de actividades de las de mayor importancia para otros (Paynter, 1972).

Aun así, continúan siendo inusuales y están prácticamente ausentes en las programaciones de nuestras aulas, tanto de primaria como de secundaria (Giráldez, 2005, 2007; Rusinek, 2005, 2012; Díaz, 2007; Díaz y Giráldez, 2007; Espinosa, 2007; Zaragoza, 2009; Molina, 2011). Ocurre lo mismo en países como Estados Unidos (Sawyer, 2007) y en países de nuestro entorno más próximo, como Suiza (Giglio, 2013) o Francia (Giacco & Coquillon, 2016) por citar algunos. De acuerdo con algunos de estos autores, aunque existe cierta libertad en nuestro sistema educativo para implementar estrategias y actividades de carácter creativo, hay ciertos aspectos que hacen que estas no se lleven a cabo.

Una posible causa pudiera ser que existe cierta dificultad entre los docentes para integrar en las aulas esta clase de experiencias, en parte por una cierta falta de formación (Glover, 2004; Berkley, 2004), por falta de entrenamiento y confianza en llevarlas a cabo (Rusinek, 2005), pero igualmente por no creer en una metodología basada en la enseñanza creativa de la música.

Además, un currículo demasiado denso, la presión por la carga interpretativa para los alumnos y también por acabar las programaciones, ralentizan o anulan el desarrollo de proyectos creativos, lo que hace que dichas actividades se omitan en las programaciones didácticas.

A todo ello deberíamos sumar la falta de recursos docentes para diseñar una evaluación adaptada a las actividades creativas (Giacco & Coquillon, 2016) y un posible miedo, como apunta Sawyer (2011) a implementar lo desconocido: “One of the biggest fears of teachers, particularly those who are just starting their career, is a classroom in chaos.” (p. 94).

En las clases de música la interpretación de músicas del pasado sigue siendo, en gran medida, el grueso de las actividades para el aprendizaje (Self, 1967; Giráldez, 2007; Gainza, 2010; Giacco & Coquillon, 2016). En cambio, no ocurre lo mismo en el campo de las ciencias donde se les induce a utilizar el lenguaje de su época. Estamos de acuerdo con Giráldez (2001) cuando dice que “nadie aprende

una lengua solo para reproducir lo que otros han dicho o para leer en voz alta lo que otros han escrito.” (p. 106).

Tampoco sucede ese bloqueo creativo en las artes visuales (Lage, 2016), donde se alienta al alumnado a ser creativo y a experimentar. El dibujo pasa por la expresión del cuerpo y lo que nos acontece; lo mismo debiera ocurrir con la música. Poner el acento en el proceso, en nuestros cuestionamientos y en eso que nos pasa al componer. En otras palabras, poner el enfoque en el camino y no tanto en la meta. ¿Por qué no se fomentan este modelo de experiencias creativas en nuestras aulas? Algunas respuestas ya han sido dadas en párrafos anteriores, aunque, por otro lado, deberíamos preguntarnos qué entendemos por componer, y si consideramos necesario que nuestro alumnado sea experto en esta clase de actividades creativas.

Autores como John Paynter ponen el foco de atención en “cómo hacer de la música un aprendizaje accesible para componer y ejecutar música sin ser músicos” (Espinosa, 2007, p. 97). Otras, como Giráldez (2007), afirman que “se puede ‘componer música sin saber música’ o, al menos, sin saber todo lo que los profesores suelen considerar que los alumnos y las alumnas deberían haber aprendido antes de iniciar actividades creativas en el aula.” (p. 108). Hablamos de que la creatividad puede ser estimulada y desarrollada (Frega, 1998), dado que todas y todos tenemos la capacidad de ser espontáneos y de aportar algo original; hablamos de que somos capaces de crear.

A pesar de que, como apunta Giráldez (2010), “para algunos profesores la composición es una actividad que solo podrán desarrollar quienes posean una cierta competencia instrumental” (p. 112), nosotros tenemos muy claro la clase de alumnado con el cual trabajamos día a día en nuestras aulas. De acuerdo con ese criterio (con el cual no coincidimos), no se podrían desarrollar en nuestras aulas prácticas o experiencias creativas de creación sonora. Pero lo cierto es que sí podemos enseñar a nuestro alumnado a componer, a manejar sus posibilidades de forma orgánica (Frega, 1998) basándonos en métodos que les permitan producir aquellos sonidos que imaginan, a experimentar con ellos, a escuchar y evaluar el resultado, a pensar de manera creativa con criterios

organizativos. ¿Acaso solo los genios pueden componer? Giráldez (2005) habla de “proceso consciente, voluntario y controlado” (p. 9). Nosotros añadiríamos, organizado.

En definitiva, a dar forma a sus propias ideas sonoras. Frega (1998) describe este procedimiento de la siguiente forma:

(...) fijar una idea, someterla a variantes como podría ser achicar o agrandar la idea, o darle vuelta o encontrarle dimensiones de desenvolvimiento que no habíamos visto en una primera instancia; luego sugerimos que todas esas técnicas, todos esos procesos, los use como soporte en su expresión. (p. 19)

1.3. Por qué una investigación sobre Soundpainting

Desde siempre, la innovación educativa y la necesidad de mejorar han sido una constante en nuestro quehacer diario. Uno de los propósitos en nuestra tarea docente, ha sido ofrecer herramientas a nuestro alumnado para potenciar su desarrollo creativo.

En este sentido, hemos coincidido con muchos profesionales de la educación al preguntarnos de forma insistente acerca de los cambios e innovaciones que podríamos incorporar a nuestra actividad educativa. Nuestra finalidad, por tanto, es mejorar nuestra práctica docente y el aprendizaje de nuestro alumnado (Wood & Smith, 2018).

Vivimos una época en la que se demanda creatividad en todos los ámbitos de nuestra sociedad. El arte sonoro multidisciplinar, individual y colectivo, la experimentación sonora y visual, además de otras muchas manifestaciones artísticas, están hoy al alcance de nuestro alumnado y todo ello puede formar parte de un solo lenguaje: SP. Descubrir el nexo de unión donde “todas las artes puedan estar reunidas y desarrollarse juntas” es, como dice Schafer (1975, p. 21) otra de las ideas a las cuales deberíamos aspirar como docentes.

Se trata de un tema de actualidad, que genera interés y que puede ayudar a intensificar actividades en las que entran en juego varias disciplinas como el

lenguaje, la danza y el arte visual en forma de actividades que tengan como finalidad controlar y modificar el sonido (Glover, 2004).

Nuestra experiencia como profesores y el contacto con otros docentes y expertos en el tema de estudio, refuerzan nuestra postura de que deben introducirse cambios en referencia a la creación sonora en los centros educativos de nuestro país (Cárdenas, 2003; Díaz, 2007). Así, uno de los propósitos de esta investigación se ha basado en el deseo de aportar innovaciones y buenas prácticas a la comunidad educativa para poder cambiar y transformar esta situación.

Consideramos que debemos ofrecer herramientas a nuestro alumnado para que desarrolle su creatividad. Como apunta Torrance (1977, p. 21): “brindar a nuestros jóvenes todas las oportunidades necesarias para llenar el vacío existente entre el aprender y el pensar”.

Esta es una de las motivaciones que nos ha influido, en la misma línea que el trabajo de Giacco & Coquillon (2016) a realizar esta investigación:

We used SP in our research because it involves a collective action: inventing new sound productions. The objective was to place students in a creative position, with all that implies in terms of skills and knowledge. (p. 13)

Como docentes en educación musical, interesados en la creación sonora en el aula, la exploración y experimentación con el sonido y las nuevas manifestaciones artísticas, nuestro principal interés en esta investigación se ha centrado en profundizar sobre experiencias sonoras que faciliten al alumnado el desarrollo de su creatividad mediante la creación sonora en el aula.

Esta motivación surge de la propia experiencia en implementar prácticas creativas colaborativas de creación en tiempo real. El estudio realizado en nuestro Trabajo Final de Máster⁴ sacaba a relucir diferentes resultados derivados del empleo de SP en tres ámbitos educativos diferentes: una escuela de música, un conservatorio y una escuela de educación infantil y primaria. Los resultados

⁴ Vidal, Ò. (2014). Aplicaciones didácticas del lenguaje SP en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real. Trabajo final de máster. *Universitat de València*.

se dividieron en categorías relacionadas con las capacidades personales y musicales del alumnado. SP era tratado, en los tres casos, como un recurso o herramienta didáctica para trabajar o desarrollar en el aula diferentes competencias curriculares (Vidal & Morant, 2017).

Así, desde nuestra experiencia docente elegimos SP como objeto de estudio en base a las conclusiones extraídas del TFM, las cuales nos alentaban a investigar sobre cómo podría funcionar este lenguaje como experiencia creativa para el alumnado en un proceso de creación sonora colaborativa.

En este sentido, nuestro interés ha sido articular una investigación, no sobre qué es SP, sino para que, a través de su utilización, podamos comprender sus particularidades en relación a la creación sonora colaborativa, sus fortalezas y/o debilidades, dotando así a nuestro alumnado de un espacio para poder desarrollar su creatividad.

Coincidimos con Giacco & Coquillon (2016) en que faltan investigaciones pedagógicas sobre este objeto de estudio y en que nuestra finalidad última deberá ser explorar más allá del hecho creativo y de las estrategias pedagógicas para la creación artística.

(...) el hecho de no saber suficientemente acerca de ciertas cosas es lo que nos induce a desarrollar experiencias metodológicas positivas, por oposición a una aceptación pasiva.
(Frega, 1997, p. 93)

En resumen, enmarcamos esta investigación dentro del campo de la didáctica de la música situándola en la categoría de “música como construcción” y “música como producción” (Díaz, 2006, pp. 104-105). Entendemos la música desde el enfoque constructivista (Piaget, 1969; Vigotsky, 1979) adoptando la perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1986; Burnard, 2006, 2007; Burnard & Younker, 2008; Giglio, 2013). También como producción teniendo en cuenta el desarrollo de la creatividad (Torrance, 1963; Giráldez, 2001; Sawyer & DeZutter, 2009; Burnard, 2012a; Odena, 2013) y del pensamiento creativo del alumnado (Webster, 1992; Hickey & Webster, 2001; Hickey, 2003; Crawford, 2016).

Nuestra base teórica se fundamenta en el proceso de la creación sonora colaborativa, y se basa en los trabajos de Paynter (1999) y Delalande (1995) sobre la pedagogía de la creación sonora. Adoptamos sus conocimientos sobre la creación a través del sonido, sobre pedagogía de la música, sobre el rol de la creatividad en los programas escolares, como pensamiento previo a implementar la experiencia creativa en el aula.

Seguidamente, se plantea el problema de la investigación y se concretan las preguntas y los objetivos. De acuerdo con Wood & Smith (2018) son las herramientas que guiarán nuestro camino a lo largo del proceso.

1.4. Planteamiento del problema de la investigación

SP es un lenguaje gestual para la creación sonora en tiempo real, que, aun así, requiere de un procedimiento creativo. Para ello, se hace necesaria una comunicación e interacción entre un individuo y un colectivo multidisciplinar.

Generalmente, este procedimiento se da de manera inmediata al tiempo que se está creando la composición, es decir en tiempo real. Dicho proceso provoca respuestas sonoras y visuales espontáneas a los estímulos gestuales que realiza el compositor.

A pesar de ello, entendemos que se requiere de un colectivo para poder obtener el producto final creativo, aunque la idea y el discurso compositivo surge del individuo que elige el rol de compositor.

Entonces nos preguntamos: si SP es un lenguaje para la creación en tiempo real, ¿por qué implementar un proceso creativo?

Nosotros planteamos al alumnado un procedimiento creativo que se dará de forma colaborativa en las sesiones de trabajo que lleven a la creación sonora de un producto final artístico.

En verdad, existe un procedimiento creativo mientras el sptr compone, pero igualmente podría existir antes de abordar la composición en tiempo real. Sawyer (2006) compara la creación sonora en tiempo real con la producción de una conversación hablada (Sawyer, 2006).

Una nueva conversación siempre será diferente a las demás. Una nueva acción creativa también. Los intérpretes siempre dispondrán de ciertos recursos creados con anterioridad, como frases convencionales o muletillas que utilizarán en sus diálogos.

En resumen, es en lo que ocurra a lo largo del desempeño de ese trabajo colaborativo en el aula, donde ponemos el foco de atención y la razón por la que se desea analizar este lenguaje en los procedimientos de creación sonora. Desde esa perspectiva es desde la que planteamos el enunciado del problema–objeto de la investigación, en forma de preguntas.

1.4.1. Preguntas de la investigación

Las preguntas de investigación nos ayudan a identificar el problema y nos indican qué metodología será la más indicada (Yin, 2014; Odena, 2015b). Nuestra motivación en emprender este estudio se concreta en un conjunto de cuestiones que serán la base y la guía de nuestro proceso.

Exponemos a continuación las preguntas con las que pretendemos dar respuesta al problema y alcanzar los objetivos propuestos en el presente estudio. Cada pregunta lleva asociada una explicación. No pretendemos en forma alguna influir en los resultados del estudio, sino crear una base que nos sirva de introducción al tema objeto de estudio.

Pregunta 1 ¿En qué forma puede el lenguaje SP provocar cambios en la práctica pedagógica, en la metodología y en las estrategias didácticas docentes?

Con esta primera pregunta, queremos saber si introducir SP como recurso para la creación colaborativa, tanto para el alumnado como para el profesorado, ha provocado cambios en el funcionamiento del aula. Buscamos respuestas que nos indiquen de qué manera y en qué sentido se han producido esos cambios pedagógicos y metodológicos.

Pregunta 2 ¿De qué modo el uso de SP en tareas de creación sonora colaborativa puede desarrollar en el alumnado un aprendizaje creativo?

Desde la posición de algunos autores (Thompson, 2009; Faria, 2016), SP puede abrir el campo de posibilidades al desarrollo y al aprendizaje del alumnado. La cuestión que aquí nos planteamos es, si a lo largo del proceso, se desarrolló un aprendizaje creativo en el alumnado y de qué forma.

Pregunta 3 ¿Qué tipo de experiencias se producen al usar SP en actividades de creación sonora colaborativa?

Nuestro concepto de experiencia está en línea con el pensamiento de Dewey (1938). De acuerdo con Sáenz (2004), "para Dewey, la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente" (p. 37). Swanwick (2000) habla de experiencias significativas cuando expone que experiencia musical es igual a aprendizaje musical y que este no se producirá sin la relación: "composición-audición-interpretación" (p. 164). Nos preguntamos por los modos de experiencias de aprendizaje, personales y colectivas, que se produzcan en el contexto de la colaboración creativa en el aula con SP, teniendo en cuenta la composición de los casos y el nivel individual del alumnado (Giacco & Coquillon, 2016, Vidal & Morant, 2017).

Pregunta 4 ¿Cómo puede favorecer el desarrollo de la creatividad del alumnado el uso del lenguaje SP en los procedimientos de creación sonora colaborativa?

Planteamos esta pregunta desde la perspectiva de SP como lenguaje que contiene una serie de contenido/material sonoro y visual que puede servir a nuestro alumnado como herramienta de creación (Giacco & Coquillon, 2016). Nos interesa conocer en qué modo puede SP ser un recurso que desarrolle el pensamiento creativo del alumnado cuando componen de manera colaborativa.

Pregunta 5 ¿Qué gestos del lenguaje SP utiliza más el alumnado y con qué finalidad?

Es evidente que habrá un empleo de ciertos gestos más acusado que de otros. Nos interesa saber cuáles son y por qué. Partimos de la observación de los gestos básicos del nivel 1 (ver anexo 5), basados en signos visuales que se aprenden fácilmente, incluso cuando el alumnado no haya desarrollado un aprendizaje artístico en etapas anteriores, e independientemente de su cultura, nacionalidad o religión (Coskuner, 2016).

1.5. Objetivos de la investigación

Aunque nuestro propósito debe ser, y lo es, investigar para mejorar la educación (Odena, 2015b) en general, y nuestra práctica educativa diaria en particular, nuestra investigación tiene por objetivo principal la observación, el análisis y la descripción del desempeño creativo de alumnos de educación primaria y secundaria cuando usan SP como recurso para la creación en tiempo real.

El estudio se enmarca en el ámbito de la creatividad colaborativa en la educación, con el propósito de desarrollar conocimientos prácticos y herramientas para la educación musical y la pedagogía de la creación y de la improvisación (Odena (2015a). Asimismo, proponemos un enfoque multidisciplinar que pueda propiciar la introducción del lenguaje SP en la educación artística, como parte de la pedagogía de la creación sonora en el contexto educativo.

Seguidamente, enumeramos los objetivos de la investigación. Son el propósito y la finalidad que queremos alcanzar en la investigación y con los cuales se pretende dar respuesta al problema planteado.

1. Analizar y describir el desempeño creativo de alumnos de educación primaria y secundaria al usar el lenguaje Soundpainting como recurso para la creación sonora colaborativa.
2. Identificar elementos del arte sonoro multidisciplinar en el contexto pedagógico de la colaboración creativa.
3. Analizar en qué manera las características del lenguaje SP favorecen el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado.

4. Detallar qué modelos de aprendizaje se producen al usar SP en actividades de creación sonora colaborativa.

Seguidamente, desde la perspectiva de la didáctica de la música en educación primaria y secundaria, se detallan diversos objetivos didácticos.

1.5.1. Objetivos didácticos

1. Favorecer un aprendizaje creativo en el alumnado, que sea el resultado de diversas experiencias, tanto personales como colectivas, dentro del marco de la pedagogía de la creación sonora.
2. Involucrar al alumnado en propuestas activas de creación sonora, aportando estrategias didácticas que desarrollen su capacidad creativa dentro de un espacio de trabajo colaborativo.
3. Desarrollar creaciones de arte sonoro multidisciplinar con SP, que sean el producto de los procedimientos implementados por el alumnado.
4. Animar al alumnado a expresar sus ideas sonoras de manera individual y grupal, en un ambiente de aprendizaje y de empatía con sus iguales.
5. Desarrollar recursos accesibles para el profesorado, que les motiven a llevar a cabo propuestas más creativas en sus planteamientos metodológicos.
6. Reflexionar sobre una posible renovación de la educación artística dentro de nuestro sistema educativo, especialmente en la educación primaria y secundaria; centrándonos en la pedagogía de la creación sonora y fomentando en el alumnado un aprendizaje creativo basado en experiencias significativas.

1.6. Revisión de la literatura

Tanto en las primeras etapas de la investigación, como a lo largo de todo el estudio, se hace necesaria una exhaustiva y constante revisión de la literatura relacionada con el estado actual del arte y con los antecedentes, con el fin de conocer investigaciones relevantes relacionadas con nuestro tema y objeto de estudio. Así, se han realizado a lo largo de toda la investigación, búsquedas de

trabajos científicos relacionados, con la finalidad de saber qué se había investigado o qué se está investigando al respecto en la última década.

Una vez seleccionado el tema y el objeto de estudio, y delimitadas las palabras clave, se han realizado consultas en algunos de los buscadores especializados en investigación académica más importantes.

En GOOGLE SCHOLAR (ACADEMIC)⁵ se ha buscado información en diferentes formatos como tesis, artículos y libros. De igual modo en PROQUEST (aplicación diseñada para buscar en bases de datos multidisciplinares) con sus diferentes opciones de búsqueda como *Proquest Central*, *Dissertations and Theses y Education Journals*, así como de algunos de los buscadores de recursos académicos más importantes, tales como: REDALYC⁶, SAGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, ERIC⁷ (*Education Resources Information Center*) y SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), una de las bibliotecas en línea más conocidas.

Las recensiones bibliográficas también incluyeron los repositorios de las principales universidades españolas (RODERIC, UNIR, y DIALNET) así como TESEO⁸ (base de datos de tesis doctorales españolas).

De igual modo, se ha hecho uso de algunas de las redes sociales de colaboración científica más representativas y utilizadas dentro del mundo académico: *Research Gate* y *Academia (.edu)*.

Teniendo siempre en cuenta los requisitos de fiabilidad de las fuentes de las cuales extraer la información, centramos las diferentes búsquedas efectuadas en encontrar referencias bibliográficas recientes. Estas se han seleccionado en base a criterios que han incluido trabajos coincidentes con nuestros objetivos y

⁵ Google Académico brinda además la posibilidad de consultar las referencias y las fuentes de cada texto.

⁶ Red de revistas científicas de América latina, el caribe, España y Portugal.

⁷ Base de datos especializada en educación financiada por el *Institute of Education Sciences* (IES) del departamento de Educación de Estados Unidos.

⁸ Teseo permite recuperar información sobre las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas desde 1976.

preguntas de la investigación: artículos de revistas, libros especializados, capítulos de libros, actas de congresos, trabajos de fin de máster y tesis doctorales.

Las búsquedas se realizaron en las bases de datos de mayor indexación y que contienen los índices de citación más importantes: CSIC (ISOC: Ciencias Sociales y Humanidades), WEB OF SCIENCE (*Social Sciences Citation Index* y *Arts & Humanities Citation Index*) y SCOPUS.

En estas dos últimas, obtuvimos de cada registro: (i) *Citted references* (referencias anteriores) y (ii) *Times citted* (citas posteriores al documento en otros registros) lo cual nos dio la información necesaria para filtrar los documentos en base a la calidad y fiabilidad de sus autores.

Otra de las aplicaciones que más nos sirvió para realizar el estado de la cuestión fue el “Analizador de Resultados”, el cual nos dio una aproximación a la actividad científica generada en relación con nuestro objeto de estudio.

Se utilizaron las herramientas “Factor de impacto” en WOS (*Journal Citation Reports*) y del *Scimago Journal Rank* en SCOPUS, las cuales nos dieron la posición relativa que ocupan las revistas consultadas en relación a otras de la misma área.

Para realizar las diferentes búsquedas a lo largo del proceso de investigación se han utilizado los descriptores genéricos siguientes: educación musical (*music education*); composición musical (*musical composition*); creatividad (*creativity*); creatividad musical (*music creativity*).

Asimismo, se han realizado otras búsquedas usando palabras clave relacionadas con el tema de la investigación: creación colaborativa (*group creativity*); proceso creativo (*creative process*); pensamiento creativo (*creative thinking*). La utilización de tesauros específicos relacionados con el objeto de estudio, nos permitieron un acceso preciso y más rápido a la información: *soundpainting*; lenguaje de signos (*sign language*); creación en tiempo real (*real time creation*); creación sonora (*sound creation*); improvisación (*improvisation*).

Búsquedas posteriores incluyeron descriptores obtenidos a partir del muestreo teórico, como parte del procedimiento de análisis de la teoría fundamentada

(Strauss & Corbin, 2002): *distributed creativity, critical thinking, distributed learning*, aprendizaje informal y educación inclusiva.

La calidad de las fuentes obtenidas se contrastó en base a una serie de parámetros que nos sirvieron para aceptar o desestimar algunos de los estudios analizados en relación a los descriptores antes mencionados. Se tuvo en cuenta la relación del editor con el tema publicado, además de la procedencia de las publicaciones (universidades u organismos públicos). Así mismo, la revisión por pares de entre los comités de expertos fue uno de los criterios para incluir o no trabajos de investigación publicados en revistas científicas indexadas. Aspectos como la experiencia en el tema, el organismo al que pertenecen los autores o el volumen de producción científica generado fueron tomados en cuenta a la hora de escoger qué trabajos de investigación serían los más idóneos para abordar tanto el estado de la cuestión como el marco teórico de la investigación.

El siguiente paso fue obtener criterios de fiabilidad que nos diesen la certeza de la calidad de los documentos obtenidos. Atendimos a observar información relacionada con la fecha de aceptación y de publicación de los trabajos, sus citas y referencias bibliográficas, o que el documento pudiese ser recuperado con facilidad.

Cada registro obtenido se guardó en el gestor bibliográfico REFWORKS, utilizado durante la investigación como biblioteca para todas las referencias obtenidas de las búsquedas en las diferentes bases de datos consultadas. Así, de cada referencia quedaron registrados los datos básicos que permitieron su posterior recuperación y análisis.

1.7. Estado de la cuestión

“Me pregunto qué hace que lo que no existe empiece a existir y en qué medida llega a hacerlo.”

(Garcés, 2018, p. 35)⁹

En referencia a trabajos que tratan la creación colaborativa en el aula de música en cualquiera de sus formas, tanto la creación en tiempo real como la creación en diferido, se han consultado estudios basados en diseños observacionales, que analizan los procesos de creación sonora colaborativa en el contexto educativo con finalidades dispares, aunque algunos de ellos son coincidentes con nuestros objetivos de investigación.

Presentamos investigaciones que se han realizado en la última década, sobre la creación sonora en el aula de forma grupal y colaborativa. Se han elegido los estudios actuales más relevantes en relación con la creación colaborativa, que analizan los procedimientos creativos del alumnado en educación primaria y secundaria, abarcando tanto los realizados en España como otros que tuvieron lugar en Europa y en países de otros continentes.

1.7.1. La creación colaborativa en el contexto educativo

La creación colaborativa en el aula de música, tanto de educación primaria como de secundaria, ha sido desde finales del siglo XX un tema de interés para los investigadores en el ámbito de la educación musical. Autores españoles (Rusinek, 2005, 2005b, 2006, 2007; Giráldez, 2005, 2007), como de América Latina (Espinosa, 2005, 2008) y de países occidentales (DeLorenzo, 1989; Burland & Davidson, 2001) entre otros, se han interesado en esta rama de la didáctica de la música desde finales del siglo XX hasta nuestros días.

⁹ Garcés, M. (2018). Las historias de una idea. En C. N. Adichie (Au.), El peligro de la historia única, pp. 33-49. Barcelona: Penguin Random House

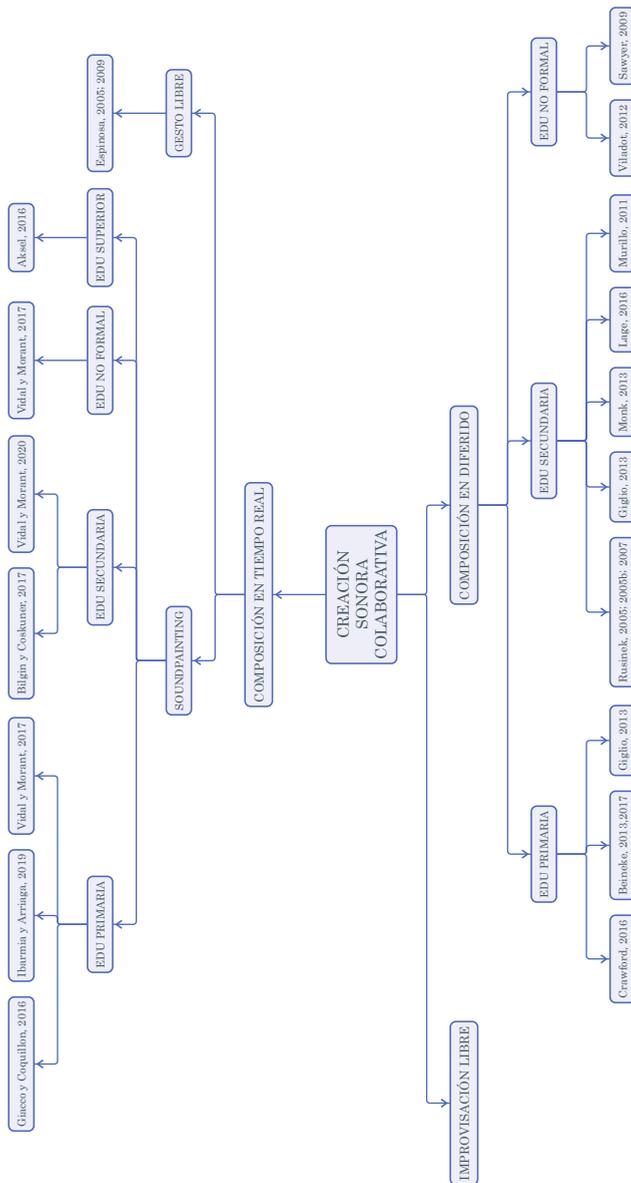


Figura 1. Revisión de estudios sobre creación colaborativa en el contexto educativo

No todas estas investigaciones tratan el lenguaje SP como objeto de estudio, pero profundizan en los procesos de las composiciones musicales del alumnado, tanto en EP como en ESO. Plantean cuestiones similares y coinciden, en parte, con nuestros objetivos.

Uno de los autores que más ha investigado en este campo de la creatividad es R. K. Sawyer en su trabajo junto con DeZutter sobre la creación colaborativa (2009), profundizando en cómo emergen las creaciones colectivas desde la colaboración. El estudio se basa en el concepto de creatividad distribuida, donde la improvisación y el diálogo, en el que se produce el intercambio de ideas diferentes, son parte fundamental en el acto creativo y en la generación de productos creativos.

Igualmente, encontramos similitudes con el trabajo de Monk (2013). El autor pone el foco de atención en la importancia de las estrategias para enseñar a improvisar como una práctica de aprendizaje colaborativo.

Tanto Sawyer & DeZutter (2009) como Monk (2013), coinciden en que la improvisación es fundamental como procedimiento de interacción a través del cual, el material surge del diálogo musical que ocurre entre los individuos implicados, a la vez que ofrece al alumnado un espacio idóneo para la exploración sonora implementando actividades creativas (Monk, 2013, p. 76).

El trabajo de Murillo (2011)¹⁰, es un estudio en torno a la creación colaborativa en el aula. Se centra en el análisis de los procesos y también de los productos generados por el alumnado en educación secundaria, en base a la creación de música contemporánea. El enfoque del autor, se basa en el pensamiento pragmático de John Dewey, el cual coincide con su idea de una formación musical abierta y democrática.

Murillo (Ibid.) se basa en la construcción del aprendizaje partiendo de la creación sonora colaborativa. El propio autor apunta en sus notas finales que el

¹⁰ Murillo, A. (2011). *Música contemporània i composició col·lectiva: anàlisi dels processos creatius en alumnat d'educació secundària des d'un enfocament pragmatista*. Trabajo de investigación DEA. No publicado

hecho de haber utilizado un planteamiento didáctico relacionado con la música contemporánea, permitió al alumnado desenvolverse en maneras creativas más libres y eclécticas, para construir así su propia música (Murillo, 2011).

El trabajo de Lage y Gómez (2013) sobre un proyecto didáctico en educación secundaria, tiene ciertas similitudes con el de Murillo citado en el párrafo anterior. En ambos casos, los profesores implicados se convirtieron además en investigadores. La investigación consistió en la creación cooperativa por parte del alumnado de una banda sonora sobre el acoso escolar. El estudio se ha centrado en profundizar sobre el modelo de aprendizaje que subyace al implementar esta clase de actividades y experiencias creativas. También promover el trabajo cooperativo y la creación de experiencias musicales significativas que resulten motivadoras y propicien el desarrollo del pensamiento creativo en el alumnado .

Viladot (2012) se propone una investigación en relación a la composición grupal realizada en una escuela de música de Cataluña con alumnado de nivel básico (10-11 años), en la cual se plantea un poema como punto de partida para la creación. Así, el proceso de creación colaborativa se convierte en un contexto idóneo para desarrollar las competencias musicales y lingüísticas del alumnado, además de las relaciones sociales, desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1979).

Mención especial merece el estudio de Giglio (2013) “Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar”. Se trata de uno de los trabajos más ambiciosos e interesantes que hemos revisado. Este guarda relación con nuestra investigación dentro de la creación colaborativa desde la perspectiva de la psicología socio-cultural como base para la práctica de la enseñanza creativa. El autor nos aporta su propio enfoque socio-creativo de la educación, donde la actividad creativa y la colaboración se sitúan en el centro de la enseñanza (p. 170).

Giglio (Ibid.), diseña un estudio llevado a cabo en cuatro países con sistemas educativos diferentes (Argentina, Brasil, Canada y Suiza). Se implementaron

diferentes estrategias didácticas a las que el autor denomina “secuencias didácticas flexibles y creativas” (p. 10) y que fueron diseñadas y desarrolladas antes de su observación y análisis. En la investigación, no solamente se examinaron las producciones sonoras del alumnado, sino también su desempeño creativo como contexto de aprendizaje con la finalidad de ofrecer herramientas pedagógicas, tanto al profesorado como a los futuros docentes en formación.

Crawford (2016), presenta en su tesis doctoral, un trabajo de investigación sobre composición grupal, que analiza los procesos creativos en alumnos de 3º y 5º de educación primaria en Estados Unidos. El propósito del estudio, fue observar cómo los participantes abordaron dos modalidades de experiencias de creación diferentes. Se trata de un estudio riguroso bajo la supervisión de Peter Webster, uno de los autores que más ha investigado en este campo en relación al pensamiento creativo. En él, se concluye la necesidad de desarrollar estudios observacionales, dando la oportunidad al alumnado de implementar en el aula estrategias y experiencias para componer en grupo de manera colaborativa.

Cerramos este apartado citando dos trabajos de Beineke (2013, 2017), en el contexto de la educación primaria. El primero de ellos lleva por título “*Creative learning and communities of practice*”, un trabajo en el cual Beineke (2013) analiza los procedimientos y las prácticas de aprendizaje creativo, reflexionando sobre “las contribuciones de este enfoque a la construcción de comunidades de práctica musical en el aula” (p. 282).

En otra investigación más reciente, Beineke (2017) aborda la composición colaborativa en la escuela desde la perspectiva de las teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo con el objetivo de comprender “cómo la participación en esta clase de proyectos puede contribuir en la construcción de procedimientos colaborativos en el aprendizaje creativo, en clase de música en la escuela.” (p. 31). En los resultados da cuenta de que hubo un desarrollo del aprendizaje creativo fruto del acto de creación colaborativa, en el que el alumnado se involucró proponiendo ideas y tomando decisiones negociadas en grupo.

1.7.2. Soundpainting en la educación musical

“Yo rechazo el enfoque de la educación musical que postula que la única manera de aprender música consiste en que el estudiante practique con su instrumento hasta que pueda interpretar una partitura leída o memorizada.”

(Thompson, 2009)¹¹

A pesar de que el lenguaje SP se ha empezado a introducir paulatinamente en el ámbito educativo en la última década (Coskuner, 2016b; Vidal y Morant, 2017), no son muchos los estudios realizados en relación a nuestro objeto de estudio.

Después de haber realizado la revisión de la literatura, hemos encontrado pocos ejemplos del empleo de SP en el contexto educativo. En algunos casos se trata como estrategia didáctica, en otros como actividad lúdica, y en muy pocos, como experiencia creativa en sí misma (Aksel, 2016; Vidal y Morant, 2017). Lo relevante es que dichos ejemplos, se basan en las propias experiencias en el aula de sus protagonistas. Rodrigues (2012), expone los resultados al usar SP como recurso para desarrollar la creatividad en alumnado de educación secundaria, sin conocimientos musicales avanzados, apuntando que el lenguaje permite diferentes niveles de adaptación, según las finalidades y los propósitos para los que se utilice, aunque no quede demostrado en el estudio: *“A finalidad pode ser muita dependendo dos gestos que se usem”* (Rodrigues, 2012, p. 40).

El estudio experimental más reciente en el cual SP fue objeto de estudio, ha sido desarrollado por Coskuner & Stalheim (2020). Los resultados obtenidos explican el efecto que SP provocó en relación a la atención y la concentración de estudiantes de tercer grado, en una universidad de Noruega¹². De acuerdo con esos resultados, los autores afirman que SP puede mejorar las habilidades de atención de los estudiantes (p. 303).

Otro de los estudios que se han realizado en los últimos meses, corresponde a la Universidad del País Vasco y viene firmado por Ibarria Urruzola y Arriaga-Sanz

¹¹ Eufonia. [Versión electrónica]. Revista Eufonia 47

¹² Western Norway University of Applied Science, Department of Art Education (Bergen)

(2019)¹³. La finalidad de este trabajo ha sido investigar sobre las posibilidades del lenguaje SP como recurso en el aula de EP. Los resultados mostraron que adaptando el lenguaje SP al nivel del alumnado, se propiciaron buenos ambientes de trabajo. Desde un enfoque vivencial, se promovió la relación con la música. SP proporcionó la libertad necesaria para la exploración, el desarrollo de las habilidades del alumnado y la expresión.

La investigación realizada por Bilgin & Coskuner (2017)¹⁴ es otro de los trabajos recientes centrados en el empleo de SP en educación. Se trata de un estudio experimental, sobre los efectos de este lenguaje en la autoconfianza de los alumnos de educación media en un instituto de Turquía¹⁵. Se impartieron clases de SP a 166 estudiantes de 7º grado durante 17 semanas, con el propósito de observar los efectos de la aplicación de SP en el desarrollo de su autoconfianza. A partir de la escala de auto concepto de *Piers Harris*, los hallazgos mostraron que la auto confianza del alumnado aumentó. Los autores descubrieron hallazgos significativos en relación a la aplicación del lenguaje SP en el alumnado del grupo experimental en actividades en las cuales tuvieron que ejercer tanto de intérpretes como de compositores.

También Coskuner (2016)¹⁶, se adentra en el estudio de SP en el contexto educativo con una investigación que plantea como objetivo, determinar las actitudes de los estudiantes hacia la aprendizaje de SP. Los hallazgos mostraron, que la práctica de este lenguaje tuvo efectos positivos en la autosuficiencia y la motivación de los estudiantes de conservatorio, aumentando su conciencia sobre la improvisación.

En la investigación de Vidal y Morant (2017) se propuso como objetivo analizar y describir cómo se estaba aplicando el lenguaje SP en el contexto educativo. Se seleccionaron un conservatorio, un centro de educación primaria y una escuela

¹³ “Reflexiones sobre el SoundPainting y sus aportaciones en Educación Primaria”

¹⁴ Los efectos de las aplicaciones de Soundpainting en la autoconfianza de los estudiantes

¹⁵ Bafra Ticaret Sanayi Odası Middle School (Turquía)

¹⁶ “Autoevaluaciones de los estudiantes del conservatorio sobre prácticas de Soundpainting”

de música como estudio de caso colectivo. Los resultados del estudio mostraron que aplicando el lenguaje desde un enfoque lúdico y adaptando los gestos y contenidos a los diferentes niveles, se estaba dotando tanto al profesorado como al alumnado de un espacio idóneo para el desarrollo de sus capacidades musicales y personales.

Vidal y Morant (Ibid.) encontraron que el lenguaje se estaba usando de dos maneras diferentes, según la finalidad del aprendizaje: (i) como herramienta para crear piezas en tiempo real y (ii) como estrategia didáctica para conseguir diferentes finalidades de enseñanza y aprendizaje. En el primer caso el alumnado aprendió los gestos por imitación para su propio uso en la creación colaborativa. En el segundo caso, los gestos del lenguaje fueron usados por los profesores, adaptándolos por niveles, para alcanzar sus objetivos didácticos en relación a mejorar la expresión artística del alumnado. Se generaron situaciones de experimentación y exploración sonora, de forma individual y colectiva, sentando así las bases para el desarrollo de su capacidad creativa. Además, las aportaciones individuales de los alumnos en las actividades de trabajo colectivo, se tradujeron en una forma de aprendizaje colaborativo.

En su tesis doctoral, Aksel (2016) propone entender cómo se puede aprender el lenguaje SP en el contexto educativo y cómo funcionaría en las actividades creativas realizadas en el aula de educación primaria en Noruega. Su trabajo se basa en un enfoque posmoderno y multidisciplinar en el que se mezclan música, danza, teatro y artes visuales. El principal objetivo del estudio, fue descubrir qué posibilidades podría desarrollar SP en el campo de la improvisación. En relación con nuestra investigación, Aksel (Ibid.) se centra en estudiar el espacio comunicativo y didáctico que se puede desarrollar cuando creamos colaborativamente con SP, negociando y tomando decisiones en conjunto. A la vez se pregunta si podría ser una estrategia o camino rápido hacia la creatividad y la improvisación.

Centrándonos en la práctica educativa de la creación colaborativa y su proceso creativo con SP, el trabajo de Giacco & Coquillon (2016) ahonda en el estudio de actividades SP en una aula de educación primaria de Francia. Se pretende

analizar el hecho creativo y arrojar luz sobre la importancia de las estrategias y enfoques interdisciplinarios para enseñar creación artística, explorando sus aspectos motivacionales y cognitivos e investigando el impacto de la creación artística en el aprendizaje académico. El concepto de creación sonora (*sound creation*) no se ha considerado como composición académica propiamente dicha, más bien como un trabajo sobre organización sonora en el cual se han usado técnicas extendidas y características estructurales de diferentes estilos del arte sonoro contemporáneo.

Una de las metas que se plantean Giacco & Coquillon (Ibid.) es que, a partir de esta investigación, se produzca una renovación en la educación artística, basada en la creación artística con métodos de aprendizaje más experienciales. A pesar de no ser el objeto de su investigación, los autores plantearon esa necesidad, teniendo en cuenta que la creación artística en las aulas de música permanece como una práctica no demasiado común. Después de exponer y comparar diferentes modelos de procesos creativos, los autores se basan en su propio modelo para la realización del estudio:

Este modelo, no describe lo que ocurre en el proceso creativo con los mecanismos mentales del alumnado, más bien representa los espacios evolutivos del material sonoro. Es un modelo del proceso de creación, surgido del requisito práctico para proveer visualmente un refuerzo que pudiese resumir la intersección de las fases en un proceso creativo y mostrar su porosidad, o capacidad de transición de una a otra basado en el proceso artístico. (Giacco & Coquillon, 2016, p. 10)

El estudio sigue un diseño cualitativo para la recogida y el análisis de los datos: primero, en un grupo reducido; luego, en uno más grande en forma de práctica colectiva.

Finalmente, destacamos dos aspectos importantes en el trabajo de Duby (2006): (i) SP ofrece, a los músicos en cualquier nivel formativo, un espacio para la exploración de aspectos interpretativos (básicos y avanzados), asumiendo el potencial de método sobre todo para la creación a diferentes niveles: alumno-profesor; y (ii) la dimensión lúdica que posee este lenguaje, la cual, además de favorecer la creatividad, fomenta la comunicación y la colaboración en el hecho

creativo. Este segundo aspecto, a juicio de Duby (Ibid.), libera a los improvisadores de las limitaciones ideológicas de cometer errores. Nuestra finalidad es similar: fomentar la comunicación y la colaboración en el hecho creativo, analizando el lenguaje SP como medio para generar y comunicar ideas musicales. Dicho de otra forma: nos interesa saber cómo funciona SP en la creación sonora colaborativa.

1.8. Estructura y partes de la tesis

Esta tesis doctoral se estructura en tres partes que están divididas en capítulos. Después de la introducción, se presenta el marco teórico que corresponde a la primera parte. La segunda engloba el método y la tercera los resultados, la discusión y las conclusiones. Finalmente, se presentan las posibles líneas de investigaciones futuras, las referencias bibliográficas y los anexos.

En la introducción se han presentado los motivos personales y la justificación que nos ha llevado a realizar el presente estudio. Se diseñaron cuatro preguntas que surgen a partir del planteamiento del problema. Seguidamente se exponen los objetivos, tanto de la investigación como didácticos. Se ha incluido en esta parte preliminar el estado del arte por ser un tema poco estudiado. Hemos creído necesaria su presentación antes de abordar el marco teórico para una mejor comprensión del objeto de estudio. La revisión documental de la literatura seleccionada para el estado del arte se ha agrupado en dos bloques: (i) la creación colaborativa en el contexto educativo, y (ii) la creación con SP en educación musical.

En el marco teórico establecemos las bases teóricas y los enfoques pedagógicos que han orientado y que sustentan la investigación, con la finalidad de clarificar la diversidad conceptual que nos ocupa. Además, se presentan otros conceptos que han ido emergiendo a lo largo del proceso de investigación y que sustentan nuestro posicionamiento en relación a una manera creativa de entender la educación musical.

Toda esta información se presenta agrupada en seis capítulos. En el primero realizamos un análisis del concepto composición “en tiempo real” (Norro, 2006, 2008) y la comparamos con la composición tradicional y la improvisación, presentando diferentes posiciones teóricas al respecto para situarlas en el contexto de nuestro objeto de estudio. Se revisan antecedentes del concepto “tiempo real” en relación a la electrónica en vivo y modelos actuales relacionados con dicho concepto.

El segundo capítulo presenta la composición gestual. Se han revisado y analizado diferentes estudios en los que se investiga acerca de diversos sistemas o modelos de creación usando el gesto como herramienta para la comunicación. Algunos de estos lenguajes han sido desarrollados en el tiempo junto a SP. Hablamos de los creados por Lawrence D. “Butch” Morris o John Zorn. Otros le antecedieron, como Earle Brown o Frank Zappa.

Se ha hecho necesario abordar un capítulo para tratar en profundidad los aspectos y características más importantes del lenguaje SP, tanto su parte de funcionamiento, como su relación con el ámbito profesional performativo (Duby, 2006; Coskuner, 2016) y con el contexto educativo (Vidal y Morant, 2017). Se revisan trabajos centrados en la exploración del gesto (Minors, 2012; Coskuner, 2016; Faria, 2016) así como su relación con las demás artes (Minors, 2011) y con las nuevas tecnologías (Guyot & Pellegrini, 2014, 2016).

En el capítulo 5 se establecen los fundamentos teóricos que han guiado nuestra investigación en relación con la creatividad, desde la perspectiva educativa y de la didáctica musical. Nos inspiramos en los modelos pedagógicos de Schafer, Paynter, Denis y Self. Se trata la creatividad dentro del contexto educativo desde el enfoque de la enseñanza creativa y de la enseñanza para la creatividad (Burnard, 2017). Nos ocupamos de la pedagogía de la creación sonora (Delalande, 1995, 2007; Cardenas, 2003; Burnard, 2000; Berkley, 2004) y el pensamiento creativo del alumnado (Webster, 1992; Hickey y Webster, 2001; Beineke, 2013).

Finalmente, el capítulo sexto pone el foco en la composición sonora colaborativa como objeto de estudio. Se tratan los aspectos más prácticos de la investigación, esto es el procedimiento creativo, el estilo y producto emergente o la manera en la cual se aprende cuando se implementa este modelo de experiencias en el aula. Igualmente los nuevos espacios que se abren a la creación y la improvisación en el aula son tratados en este capítulo. En el último apartado se establecen las bases para una visión más amplia del hecho musical, desde el enfoque del arte sonoro y multidisciplinar.

La finalidad ha sido la elaboración de un marco teórico abierto, apoyándonos en diferentes trabajos que fundamentan cada concepto. Nos situamos en una posición clara y determinada en torno a nuestro objeto de estudio: la creación sonora como herramienta para el desarrollo de la creatividad y la colaboración en el proceso creativo con SP.

La segunda parte de la tesis contiene los capítulos relacionados con el método. El capítulo siete aborda el marco metodológico, en el cual se describen las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de los datos, siguiendo las directrices del estudio de casos colectivo (Stake, 1999). El desarrollo del estudio, se detalla en el capítulo ocho, en el que se describen los contextos y se relata cronológicamente el proceso. Igualmente destacamos los criterios elegidos para la selección de los casos y de los colaboradores docentes que han ayudado en la realización de la presente investigación. Se muestra y se explica con detalle, todo el procedimiento de categorización de los datos, basado en el enfoque de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), así como la posterior triangulación. Cuestiones sobre los criterios éticos de la investigación cualitativa se tratan al final de este capítulo.

La tercera parte de la tesis corresponde a los resultados, la discusión y las conclusiones finales. Los datos recogidos y analizados adquieren significado en el capítulo noveno, donde presentamos los resultados de nuestro estudio que serán discutidos posteriormente y que darán respuesta a los objetivos propuestos y a las preguntas de la investigación en las conclusiones. En este capítulo presentamos la descripción de las categorías obtenidas a partir de la codificación

abierta. De igual modo se muestran las redes donde establecemos las relaciones y vínculos entre categorías, obtenidas de la codificación axial.

En el capítulo diez se realiza la discusión de resultados a partir de las preguntas de la investigación. Las respuestas se discuten a partir de la interpretación de las categorías centrales que emergieron de la codificación selectiva. Se ha contrastado el marco teórico inicial con los hallazgos obtenidos en la fase de campo.

En el capítulo once se detallan las conclusiones del estudio. Estas se presentan de manera específica en un primer apartado, respondiendo así a las preguntas de investigación, y de forma general a continuación, explicando así de qué manera se han alcanzado los objetivos propuestos.

En el último capítulo, presentamos propuestas de investigación futuras, que pensamos pueden provocar una mejora en el campo de la didáctica de la música. Igualmente se plantean una serie de implicaciones para la práctica educativa, nombrando diferentes aspectos de la investigación que pueden ayudar a los docentes en la implementación de experiencias de colaboración creativa.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas consultadas para llevar a cabo la presente investigación. Los anexos agruparán todos los documentos que han sido claves para llegar a concluir el presente informe de tesis doctoral: transcripciones de entrevistas, archivos de video, y traducciones de las observaciones de los expertos en el tema de estudio. Todos los datos se adjuntan en una memoria USB.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

“La cuestión de la composición en tiempo real es un tema frecuentemente mencionado tanto en el ámbito compositivo, como en los pedagógicos y musicológicos. Sin embargo, es un terreno poco explorado que, si bien suscita interés, problematiza tanto su definición como su abordaje, ya que no existen estudios ni bibliografía seria específica, y es utilizado en alusión a distintas situaciones y prácticas musicales”.

Norro, 2006, p. 109

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La creación en tiempo real

Cualquier análisis terminológico puede dar lugar a discusiones y debates, y la composición/creación en tiempo real (CTR) no escapa a esta reflexión. Nos introducimos a explorar el término creación como sinónimo de composición y el concepto “tiempo real” en su significado de inmediatez y espontaneidad.

Dadas las características del objeto de estudio, analizaremos "tiempo real" y composición por separado, ya que, como sugiere Norro (2006) el término CTR “no está exento de suscitar, cuando menos, malentendidos y confusiones” (p. 110).

En este apartado trataremos de desentrañar los aspectos más relevantes que han colocado la CTR en el ámbito de la creación sonora dentro del contexto de la educación musical. En resumen, nos proponemos definir la composición en tiempo real y compararla con la composición tradicional y la improvisación.

Diferentes autores consideran la composición en tiempo real como un modelo de composición válido (Espinosa, 2007; Rodrigues, 2016), en el que se incluye la improvisación como recurso y procedimiento.

Los trabajos de Norro (2006; 2008) y de Rodrigues (2016), constatan que el término CTR es de uso común en el campo de la música electrónica en directo (*live electronic*) y en el de la improvisación libre. A pesar de eso, todavía hoy es un concepto contradictorio y sigue sin tener una definición lo suficientemente clara.

El concepto “tiempo real” surgió del campo de la música informática, refiriéndose a la capacidad de reacción inmediata de sistemas y programas. Fue a menudo utilizado a partir de la segunda mitad del siglo pasado por diversos compositores relacionados con la indeterminación, como John Cage, y otros del campo de la música electroacústica como Stockhausen, bajo el nombre de “electrónica en vivo” o “*live electronics*” (Supper, 1997), siendo la composición *Imaginary Landscape* de Cage, en 1939, la primera que adoptó este nombre (p. 18).

Desde su aparición, el concepto “*live electronics*”¹⁷, referido al empleo del ordenador y de un sistema interactivo (Rodrigues, 2016), experimentó un gran auge. Al mismo tiempo la informática y la tecnología se fueron desarrollando, influyendo no solamente en la música sino en todas las disciplinas artísticas. El término se fue generalizando en el campo de la música a partir del avance de la tecnología desarrollado en los años setenta (Norro, 2006).

A partir de las propuestas de algunos compositores y pedagogos de la segunda mitad del siglo XX, como Paynter o Schafer, la composición en el aula encontró su lugar en la educación musical dentro de la dimensión de la creatividad. Entre algunas de estas propuestas podemos encontrar ejemplos de creaciones en tiempo real, en grupo y colaborativas que más tarde han sido continuadas en proyectos como los de Susana Espinosa (2005).

En la actualidad, y gracias al avance de las nuevas tecnologías podemos encontrar diversas formas de composición que siguen el modelo, si bien con algunas variaciones. Es el caso del trabajo de Smulovitz¹⁸ (2010), en el que se analizan modelos de software que abren nuevas perspectivas en los procesos de

¹⁷ *Live electronics* es el término acuñado hoy en día para la realización de música mixta donde el resultado sonoro nace tras la transformación y manipulación proveniente de un proceso digital en directo, y donde la percepción del resultado sonoro del proceso digital es algo casi inmediato. (<http://www.ears.dmu.ac.uk/>)

¹⁸ Smulovitz, S. (2010, March 21). The Mad Scientist Machine. [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VaueU35vwBM>

la música improvisada en tiempo real, tomando en cuenta a la audiencia como parte creativa de la obra final.

Otros sistemas como el *Improvisatory Music and Painting Interface* (IMPI) han sido utilizados en el campo de las nuevas tecnologías para la creación de improvisaciones audiovisuales interpretadas en tiempo real realizadas en grupo, dando forma a improvisaciones libres colaborativas (Solís, 2004; 2006). Su finalidad es la de obtener productos musicales de calidad basándose en un lenguaje gráfico que es usado por un director con el objetivo de generar en tiempo real material visual abstracto que sirva de comunicación entre él y el grupo para obtener respuestas sonoras. Al igual que con el lenguaje SP, en este sistema se integra material sonoro preparado con anterioridad (Vidal, 2014).

Nos basamos en la teoría de Norro (2006; 2008) en relación a la composición en tiempo real como una “sucesión de sonidos dispuestos en determinado orden, cuya estructura, a su vez, emerge de un acto mental, suscitando una idea de conjunto que los contiene, que es elaborada, interpretada y registrada en forma simultánea, en un mismo lapso temporal” (p. 112), entendiendo la composición como una actividad de creación sonora, es decir, una acción creativa que puede realizarse tanto en tiempo real como en tiempo diferido.

Nuestro siguiente objetivo para este capítulo, una vez definido el término CTR, será el de compararlo con la composición tradicional y la práctica de la improvisación, presentando diferentes posiciones teóricas al respecto para situarlas en el contexto de nuestro objeto de estudio.

2.2. La improvisación como composición

“También en el pasado hubo períodos durante los cuales se esperaba que el ejecutante improvisara, (en realidad, que compusiera) por sí mismo parte de la composición.”

Schafer, 1965, p. 36

De acuerdo con Tafuri (2007), cuando cita a Peter Webster en relación con los productos obtenidos por el alumnado en actividades de composición/improvisación, estas son consideradas semejantes y diferentes al mismo tiempo.

Aunque ambos procedimientos incluyen la producción de música nueva, la composición (entendida desde la perspectiva tradicional de la música occidental) permite una revisión y la oportunidad de avanzar y retroceder durante el transcurso de la misma, mientras que la improvisación es un procedimiento irreversible.

Entendemos por composición, la disposición en un orden determinado de los sonidos, ya sean sucesiva o simultáneamente, organizándolos en base a una estructura que emerge de un procedimiento mental, la cual nos da la idea de conjunto o forma (Norro, 2006). Otras definiciones del término, las podemos encontrar en *The New Harvard Dictionary of Music*, donde la composición es definida como la actividad de crear un producto musical, así como el producto en sí mismo (Randel & Apel, 1986, p. 182). Si tenemos en cuenta esta definición, cualquier proceso que dé como resultado una pieza musical se puede definir como composición: se trataría de una actividad genérica (Rodrigues, 2016). Asimismo autores como Delalande (2007) se afirman en la teoría de que los procesos creativos y los productos del alumnado son en realidad composiciones musicales.

La diferencia entre improvisar y componer desde el pensamiento estructuralista es evidente. Hablamos de un procedimiento espontáneo frente a uno reflexivo, respectivamente. En cambio, como plantea Giráldez (2005) resulta confuso su diferenciación en la escuela. Se debe a que, en numerosas ocasiones, existe un paralelismo entre los procedimientos de improvisación y los de composición, puesto que los primeros también pueden utilizarse para probar algunas ideas que formarán parte de la pieza creada. El problema aparece cuando leemos definiciones casi idénticas sobre el término improvisación en relación con la composición.

Por ejemplo, Randel & Apel (1986) definen la improvisación como "la creación de música en el curso de la interpretación" (p. 392), y Gainza (1983) la define como "toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo" (p. 11) implicando tanto a la actividad misma como a su producto. Nosotros coincidimos con Glover (2004) en que la improvisación es un procedimiento compositivo.

Autores como Kratus (1989) ven diferencias entre improvisación y creación dependiendo de los procedimientos llevados a cabo por el alumnado. Asocia la composición con la modificación y revisión de ideas, y la improvisación con la exploración de estas. En este sentido, de igual forma nosotros entendemos (aunque no compartimos) otras posiciones que distinguen composición de improvisación, según las cuales se considera la composición como una actividad que no se realiza en tiempo real (Howard, 2000) sino en tiempo diferido, al contrario que la improvisación que sí se considera creación en tiempo real. Barbara Haselbach, citada en Maschat (2001) afirma que: “en la educación artística la improvisación es composición en tiempo real.” (p. 58).

Como expresa Tafuri (2007), esta diferencia influye obviamente sobre los procesos y los productos y en las formas de expresar la propia creatividad del individuo. Estas dos experiencias son analizadas por Burnard (2000b) en relación a las percepciones que tienen los adolescentes sobre improvisación y composición.

La creación musical puede articularse en tiempo real (se compone a la vez que se interpreta) o lo que Berrade (2010) llama, en relación a Eco (1992), la improvisación/composición abierta.

De manera que, a partir de estas definiciones se nos plantean varias dudas en la misma perspectiva de Rodrigues (2016): ¿se puede considerar como obra musical una pieza improvisada? En ese caso, ¿composición e improvisación serían lo mismo? o ¿es la improvisación una forma o manera de composición?

Algunos trabajos como el de Molina (2008) han intentado dar respuesta a estas y otras preguntas a partir de la conceptualización de ciertos términos que a menudo se asocian con la práctica de la improvisación, como por ejemplo: composición improvisada, improvisación dirigida, improvisación colectiva, improvisación libre y creación instantánea.

Attali (1978) argumenta, desde una posición posestructuralista, que la improvisación/composición está unida a la fuente sonora, en tanto que de ella surge la música:

Componer es tomar placer de los instrumentos, las herramientas de la comunicación, en el uso e intercambio del tiempo vivido y no como almacenado. (p. 273)

Como informa Alonso (2008), Attali pensó una nueva cultura que incluiría improvisación y composición bajo un mismo paraguas:

La música ya no se hace para ser representada ni almacenada, sino para ser una participación en un juego colectivo, una búsqueda permanente de comunicación inmediata, nueva, sin ritual y siempre inestable. (Attali, 1978, p. 285)

En resumen, nos preguntamos si: ¿ocurre lo mismo en otras artes como la pintura? Cuando un artista visual crea un dibujo en el momento, ¿decimos que está improvisando? ¿pensamos lo mismo respecto de la música?

Podemos encontrar respuestas en algunos ejemplos de composiciones en tiempo real en el caso particular de la pintura. En obras de arte realizadas en el momento, de manera espontánea, sin ninguna intención previa. Ocurre lo mismo con los procedimientos implicados en una composición con SP: elaboración, producción, interpretación y registro en alguna clase de soporte.

De acuerdo con Gresser (2007), en todos los tipos de música cada intérprete es a la vez (co)creador. En cambio, es importante determinar en qué medida el artista co-crea, o si, simplemente recrea la música. Sobre la teoría del compositor-improvisador, existe otro modelo basado en algunos de los métodos ideados durante el último medio siglo. Este se refleja en el trabajo de Dessen (2010) en el que presenta un método de composición llamado "*Score Streams*". El sistema muestra en diferentes pantallas de ordenador, de forma dinámica, una serie de anotaciones que son interpretadas por el grupo de improvisadores-intérpretes (co-creadores).

En resumen, en el hecho compositivo tradicional, existe una clara separación entre la figura del compositor y la del intérprete, los cuales intervienen en momentos diferentes del proceso. Por consiguiente, podríamos decir que la única diferencia entre lo que unos consideran composición y a lo que otros le otorgan la categoría de improvisación, refiriéndose a la CTR, sería que una composición convencional se elabora a través de una serie de etapas que normalmente son

discontinuas, esto es en diferentes momentos temporales que para el autor pueden ser horas, días o años.

En este sentido, Molina (2008) nos ofrece una interesante reflexión en relación a los compositores de la segunda mitad del siglo XX:

(...) el autor utiliza la improvisación individual como parte de su obra; el intérprete improvisa para el compositor. Estos compositores introducen la improvisación como parte de la obra. (...) el intérprete se convierte en colaborador creativo del compositor. (p. 85)

Tanto en la composición como en la improvisación se utilizan los mismos elementos y funciones musicales, solo que, con una diferencia: cuando esta es escrita puede ser pensada y repensada cuantas veces se desee, mientras que cuando ocurre en tiempo real no: la obra se construye mientras se piensa y se vive el acto creativo.

En el siguiente capítulo haremos una revisión de lo que ha sido la utilización del gesto en relación con el sonido, haciendo referencia a la quironomía como antecedente, hasta llegar a los diferentes sistemas o lenguajes actuales para la creación gestual en tiempo real.

SISTEMAS PARA LA CREACIÓN GESTUAL

CAPÍTULO III

El estilo que he decidido nombrar improvisación gestual está fuertemente relacionado con el concepto de composición en tiempo real.

Solís, 2006, p. 9

3. SISTEMAS PARA LA CREACIÓN GESTUAL

3.1. Gesto y comunicación

En cuanto el ser humano tuvo la necesidad de transmitir o comunicar sus ideas, apareció el signo. Las personas tenían que poder recordar la música y cuanto más crecieron los recursos y aparecieron nuevas ideas musicales, más se hizo necesaria una definición exacta. De ese modo, partimos del signo, dibujamos la exactitud con el símbolo y volvimos a la libertad con el gesto.

No existe tanta diferencia entre el signo, el símbolo y el gesto. Todo sirve a un mismo fin: la comunicación. La música en la cultura oral, ha recurrido constantemente al gesto para coordinar momentos, dar indicaciones, modificar las dinámicas, señalar cortes y muchas funciones más, acompañando el discurso musical y creando diálogos en el transcurso de la producción sonora (Marcipar, 2016).

Hasta la aparición de la partitura, el hombre se ayudó del gesto para crear e interpretar la música. Existen evidencias científicas que demuestran la existencia del empleo del gesto codificado con el nombre de “quironomía” en la sociedad egipcia. Los egipcios desarrollaron determinados signos manuales y posiciones del brazo para indicar distintos sonidos determinados, es decir con altura. En muchas reproducciones se puede ver cómo un director efectúa dichos signos a los músicos (Michels, 2001).

Aunque el término “quironomía¹⁹” es de uso obsoleto y no se contempla en el DRAE, sí que aparece definido en algunas enciclopedias especializadas y “se

¹⁹ Quironomía: es el movimiento de la mano que indica principalmente la dirección de la melodía en sus dos líneas de ascenso y descenso. Por ello es el arte de dirigir el coro con el gesto de la mano. (Comotti, 1977[1994], p. 308)

aplica a los signos neumáticos que carecen de una indicación clara de tono, lo que sugiere que el chantre (director) los interpretaba para el coro moviendo las manos.” (Cárdenas, 2003, p. 31). En la Edad Media, este sistema comunicativo se utilizó como herramienta pedagógica en su aplicación al canto mediante neumas, aprendiendo la música de memoria, recitándola o cantándola, usando la quironomía y los signos de la prosodia griega (Michels, 2001).

La “fononimia” es un concepto más reciente que proviene del medievo y que sigue ese mismo procedimiento de asignación o asociación de un gesto con un sonido, mediante el cual se produce la comunicación creativa necesaria entre compositor e intérprete. Se trata de un sistema por el cual se indica la altura de los sonidos, situándolos en un espacio imaginario y colocando la mano a diferentes alturas. Kodaly usó este método que había conocido a través de la propuesta de John Curwen²⁰ para trabajar la melodía como parte de su metodología (Cárdenas, 2003, p. 91).

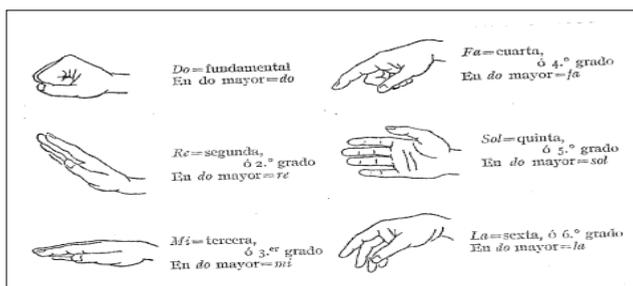


Imagen 1. Representación quironómica del hexachordum natural do - la

El lenguaje gestual queda en desuso cuando aparece la necesidad de escribir aquello que se ha pensado con la intención de que sea reproducido con la mayor exactitud posible, es decir, cuando nace la partitura.

²⁰ *Grammar of Vocal Music. The Tonic Solfa Method, 1861.*

3.1.1. Brown y la forma abierta

Hay que esperar al siglo XX para volver a encontrar algún sistema de gestos usado para sustituir la comunicación escrita, al menos en parte. Es el caso del compositor norteamericano Earle Brown (1926-2002), que en la década de los 50, utilizó un sistema de quince gestos para reestructurar sus composiciones escritas durante la interpretación de las mismas, modificando sus ritmos, en lo que se conoce como “*open form*”²¹.

En el caso de Brown, el concepto de forma abierta se asemeja al de la “Opera Aperta” (Eco, 1962) en la cual los signos del compositor (y en este caso director) completan la obra en el momento de la *performance*, creando en tiempo real partes no escritas de la composición. Sin embargo, hablando de sus composiciones y según declaraciones del propio Earle Brown, él nunca estuvo interesado en alcanzar situaciones de libertad, ni sociales ni políticas con su música (Gresser, 2007).

Una de las mayores aportaciones de Brown, desde la perspectiva de la participación del artista (intérprete o ejecutante), fue dotarle de cierta libertad para aportar su creatividad al resultado final de la obra como parte integral de la misma (Gresser, 2007). El propio Brown (1979) lo confirmaba así:

(...) have been in the area of performer involvement, of adding the performer's creativity to the composer's as an integral part of a piece. (p. 85)

Gresser (Ibid.) indica que, el uso que Brown hacía del director de orquesta no se correspondía con el enfoque tradicional de intérprete de la partitura. Su intención era la de dotarle de una cierta responsabilidad para “estructurar sus obras de forma abierta”. (p. 380)

En este sentido podemos observar cierta similitud con SP, en la relación de colaboración que se establece entre el compositor y el intérprete: uno ejerce dicha creatividad respondiendo a los estímulos gestuales del otro.

²¹ *Available Forms I & II*, de Earle Brown se encuentran entre las obras que siguen ese sistema de composición.

Incluimos en los siguientes apartados diferentes lenguajes creados para componer usando el gesto en diferentes contextos artísticos.

3.1.2. El sistema de “Butch” Morris

En los años sesenta, Lawrence D. “Butch” Morris (1947-2013) creaba un sistema de signos llamado *Conduction*²², en el que se combina el gesto de la batuta con el de las manos (Stanley 2009; Lage, 2016). Se trata de un vocabulario de signos usados con la finalidad de construir una improvisación estructurada. El sistema de creación sonora de Morris es el que ofrece quizás el paralelismo más cercano a SP, más que otro sistema de signos creativos (Minors, 2012).

En el sistema llamado *Conduction*® cada gesto transmite información que estimula y genera elementos interpretativos, a la vez que ofrece al músico y al propio compositor diversas posibilidades para modificar los diferentes elementos musicales que entran en juego.

El sistema creado por Morris ha estado vinculado y usado casi exclusivamente en la escena artístico-performativa, trabajando normalmente con músicos de jazz. Minors (2012), argumenta que los gestos de Morris (2017) son específicos para ese ámbito. Por otro lado, Stanley (2009) cita algún ejemplo de su introducción en el contexto educativo. Resulta interesante el empleo de la palabra instrumento que utiliza el autor para referirse a este sistema en la siguiente cita:

This new instrument has garnered a community of users with differential investments in and expectations for Morris’ vehicle and how these investments and expectations have defined Conduction’s place in the domain of musical performance and education. (Stanley, 2009, p. 3)

En los inicios, Morris usaba no más de cinco gestos en sus composiciones. A lo largo de los años su vocabulario se amplió a unos treinta gestos, lo cual le permitió incrementar su potencial creativo. Tal y como el propio Morris describió

²² *Conduction*® is a vocabulary of ideographic signs and gestures activated to modify or construct a real-time musical arrangement or composition. Each sign and gesture transmits generative information for interpretation and provides instantaneous possibilities for altering or initiating harmony, melody, rhythm, articulation, phrasing or form. Fuente: <http://www.allaboutjazz.com/php/article.php?id=689>

en alguna ocasión en relación a su forma de componer, sus creaciones empezaban imaginando el sonido en su cabeza, a la manera del objeto sonoro (Schaeffer, 1966). Luego solo tenía que conseguir hacerlo real decidiendo el patrón de instrumentación que necesitaba, y transmitiendo con los gestos el contenido sonoro generado en su mente.

Algunos autores han estudiado a fondo los lenguajes de Morris y Thompson, haciendo comparaciones y analizado diferencias y similitudes entre ellos (Stanley, 2009; Peluci, 2015). Lo asombroso es que ambos desarrollaron sus propios lenguajes a la vez, sin conocerse y sin tener nociones de lo que hacía cada uno respecto del otro (Faria, 2016).



Imagen 2. Lawrence "Butch" Morris (izqda) y Walter Thompson (derecha)

Entre el lenguaje SP y el sistema *Conduction*, existen elementos en común: los dos son utilizados para la composición en tiempo real, los dos necesitan de un líder y ambos hacen uso del gesto para comunicarse con el resto del grupo o conjunto.

3.1.3. "Cobra" o la composición como juego

El sistema creado por el compositor contemporáneo John Zorn²³ para su obra "Cobra" en 1984, utiliza signos codificados y símbolos anotados en cartulinas que el director del conjunto muestra a los integrantes. Estas tarjetas

²³ John Zorn es saxofonista y compositor de Nueva York.

ofrecen la posibilidad a los músicos para inspirarse. Se trata de un juego compositivo para componer en tiempo real. Como expresa Brackett (2010):

At the most basic level, Cobra is a fun game to play and is one that performers wish to play over and over again. (p. 69)

Tal y como se puede observar en la imagen 2, en esta guía o “partitura” de la obra, se incluyen gestos y tarjetas, además de ciertas reglas que los jugadores (intérpretes-improvisadores) deben seguir. Los componentes del conjunto (jugadores) disponen de secuencias preestablecidas que pueden elegir siguiendo las reglas y jugando en consecuencia.

Se trata de un sistema en el que la interacción y la comunicación son fundamentales para que los procedimientos de improvisación y composición funcionen entre los jugadores involucrados.



Imagen 3. Set de cartulinas para “Cobra” de John Zorn

Zorn ha estado interesado en el desarrollo de métodos experimentales para la improvisación dirigida o estructurada. El caso de “Cobra”, aunque usado inicialmente en el ámbito profesional, ha sido usado ocasionalmente en el ámbito educativo, tal y como Brackett (2010) apunta:

At the same time, Cobra is routinely played by students in colleges and universities all over the world, ensuring that the work will continue to grow and evolve in the years to come. (Brackett, 2010, p. 44)

John Zorn utiliza el concepto “*prompting*” para insinuar y proponer a los músicos, dentro de la creación grupal, de modo que la figura del director no se vea como la más importante del grupo aunque este se sitúe delante del conjunto.

Furthermore, there is no conductor—the initiation of events is brought about by the ensemble members themselves via the ‘prompter’ who stands facing the ensemble (back to the audience) with the cue cards on a table in front of him. (Van der Schyff, 2013, p. 4)

Una de las finalidades de las obras de Zorn basadas en los juegos de guerra es dejar trabajar a los músicos en grupos, sin limitar su imaginación o decirles qué hacer, cuándo tocar o con quién tocar (Zorn, 1992)²⁴. Los músicos tienen la capacidad de decidir cuándo quieren interactuar, usando de forma interna gestos entre los componentes del grupo y del propio director. En resumen, el sistema ideado por Zorn recrea una pequeña sociedad donde cada músico puede encontrar su propio lugar y su rol determinado, haciendo uso o no de las funciones de poder que le son otorgadas.

Imagen 4. Partitura de “Cobra”, de John Zorn²⁵

3.1.4. Ritmo y percusión con señas

El creador de este lenguaje de composición por señas, Santiago Vázquez²⁶, ha sabido plasmar su sistema de manera muy clara en lo que respecta a la parte escrita, ilustrando con precisión cada gesto en relación a su significado. En 2013 publica su libro *Manual de ritmo y percusión con señas* codificando 140 señas. En el libro también se detalla su relación personal con otros lenguajes gestuales, adaptando algunas técnicas del sistema *Conduction*® de Butch Morris con quien Vázquez estudió antes de que Morris empezase a desarrollar su sistema (Marcipar, 2016).

²⁴ Zorn, J. (1992). John Zorn – Cobra – *On improvisation*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yp-oZbmsQVw>

²⁵ Extraído de (Brackett, 2010).

²⁶ Músico argentino, compositor y director.

Con el tiempo, este lenguaje se ha desarrollado como “una gran herramienta pedagógica, que, en manos de artistas como Marcelo Moguilevsky, tuvieron su difusión llegando a los orgánicos más disímiles, alcanzando también en un segundo tiempo a todos los niveles posibles de la enseñanza musical” (Marcipar, 2016, p. 101).

3.1.5. Otros modos de hacer

Uno de los músicos más eclécticos del siglo XX ha sido sin duda Frank Zappa (1940-1993). Este músico y compositor estadounidense dirigía a los músicos de su banda con gestos corporales, más que con gestos que tuviesen un significado semántico. Hacía señas con sus manos dando así pistas a los músicos para crear efectos de sonido. En ocasiones estas señas se extendían a la audiencia, tal y como se puede ver en un archivo de la televisión australiana en 1973²⁷. En aquella ocasión, Zappa solicitó la participación del público coordinando diferentes secciones de la audiencia para aplaudir y modular el

Cobra

<p>MOUTH yellow</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. P POOL 2. R RUNNER 3. S SUBSTITUTE 4. SX SUBSTITUTE CROSSFADE <p>NOSE white</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. D DUOS 2. T TRADES 3. E EVENTS 1, 2 OR 3 4. B BUDDIES <p>EYE orange</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CT CARTOON TRADES 2. CG ORDERED CARTOON TRADES with guests <p>EAR blue</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. MG G = G M Δ 2. GM M = M G Δ 3. VV VOLUME Δ <p>HEAD red</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SOUND MEMORY 1 2. SOUND MEMORY 2 3. SOUND MEMORY 3 <p>PALM black</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CUT 2. CODA 3. HOLD & FADE 	<p>GUERRILLA-SYSTEMS Squad Leader + 2 Spotters</p> <p>TACTICS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imitate 2. Trade 3. Hold 4. Capture 5. Switch/Crossfade <p style="text-align: right;">} to next downbeat</p> <p>OPERATIONS (Squad Leader ONLY)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. DIVISI Memory drone, squad leader tactics, and systems control 2. INTERCUT Locus Unit return to same sound 3. FENCING Unit with alternates G. UNIT LIFE SPAN: 7 Downbeats SPY may cut unit during OPERATIONS ONLY if unidentified. 4. Unit members may cut at any time 5. End of DIVISI superimposition <p>SOME LOCUS HAND CUES</p> <ul style="list-style-type: none"> thumb = stop back & forth = trade hand = rhythm one = intercut finger = pip cut = change hand = drone <p style="font-size: small;">John Zorn, NYC © October 9, 1984</p>
--	---

volumen de sus aplausos.

²⁷ *Adelaide Tonight*: Entrevista con Frank Zappa, NWS, Channel Nine, Australia 4 July, <http://www.youtube.com/watch?v=sTel7GtLck4>

Zappa desarrolló un sistema intuitivo de conducción mediante gestos, los cuales solía utilizar con su grupo *"Mothers of invention"*. Se trataba de buscar interpretaciones más subjetivas, en las que dejaba muchas de las decisiones compositivas a la elección de los intérpretes, siguiendo el enfoque de libertad creativa propio de la música aleatoria. Para este músico norteamericano, la creación con el gesto era como dibujar formas en la nada, las cuales se interpretasen en forma de mensajes. En palabras de algunos de sus músicos:

When we got on stage, we hadn't a clue what we were going to play. In fact, Zappa would jump in the air and when he landed we were all supposed to start playing a song. None of us knew which song it was, but we were all supposed to start playing it. (Abowitz, 1999, n. p.)²⁸

Algunos ejemplos de los gestos que Zappa generó para indicar efectos de sonido, son claramente visibles en algunos de sus videos. Por ejemplo, la elevación del dedo medio apuntando hacia arriba para indicar un sonido agudo, el puño cerrado hacia arriba y que luego cae para indicar que la banda debe tocar un grupo bajo de notas en sus instrumentos o una mano ahuecada abierta que se mueve hacia arriba y hacia abajo en forma de arco relacionando un tono más alto y viceversa (Minors, 2012).

La mayoría de datos que hemos encontrado sobre la forma de improvisación dirigida de Zappa han sido recogidos de archivos de video de alguna de sus actuaciones y documentales.

²⁸ Abowitz, R. (1999). The universe of Frank Zappa. *Revista Gadfly*, Charlottesville. Disponible en <http://www.gadflyonline.com/archive/May99/archive-zappa.html>

COMPONIENDO CON EL GESTO

CAPÍTULO IV

“La música es algo que suena. Si no suena, no es música. Siempre me resistí a la lectura musical en las primeras etapas de la educación, porque la lectura incita demasiado fácilmente a una desviación hacia el papel y los pizarrones, que no suenan.”

Schafer, 1975, p. 45

“Tot l’art està relacionat i el repte del soundpainting és crear un collage constant, sense repetir cap model i esborrant els límits entre els estils musicals”

(Thompson, 2011, n. p.)²⁹

4. COMONIENDO CON EL GESTO

4.1. Soundpainting: un lenguaje inclusivo y colaborativo

SP es un lenguaje universal de signos para la creación sonora multidisciplinar en tiempo real. Puede ser interpretado por músicos, actores, bailarines y artistas visuales. En la actualidad (2020), este lenguaje está compuesto por más de 1200 gestos, que son utilizados por el sptr (compositor) para indicar el tipo de material que desea de los intérpretes. Walter Thompson³⁰, creador del lenguaje, lo define así en una entrevista realizada por Minors (2012b):

Soundpainting is the multidisciplinary live composing sign language I created in 1974. Soundpainting comprises more than 1200 gestures that are signed by the live composer – known as the Soundpainter – indicating specific material and chance material to be performed. The Soundpainter, standing in front of the group (usually), signs a phrase to the group then composes with the responses. The imposing of phrase and composing with results is the basis for Soundpainting. (p. 143)

Thompson crea su primera orquesta en el verano de 1974, en Woodstock. Empezó a experimentar con la improvisación gestual creando así los primeros signos básicos del lenguaje SP como *LONG TONE*, *IMPROVISE* o *POINTILLISM*³¹.

²⁹ Villacampa, M. (2011). “Collages”. *Revista Enderrock*. Disponible en <http://www.enderrock.cat/noticia/6167/www.poparb.cat>.

³⁰ Nace el 31 de mayo de 1952 en West Palm Beach (Florida, USA). Es compositor, pianista, saxofonista y percusionista.

³¹ Se trata de gestos pertenecientes a la categoría “*Sculpting*” de SP, que implican un determinado contenido sonoro (ver en anexo V).

Su estética era la del jazz contemporáneo y los bailarines improvisaban en relación a las composiciones interpretadas por los músicos de la orquesta.

I organized rehearsals and performances during the summer and composed, using traditional notation, several compositions incorporating sections of improvisation. The players, when improvising, were to relate their improvisation to my notation – thematic improvisation. (Thompson, en Minors, 2012b, p. 143)

SP aparece a mitad de los años setenta (Duby, 2006) aunque Thompson todavía no tenía en su pensamiento el nombre que años después le daría a este lenguaje (Faria, 2016).

Ligado a grupos profesionales de jazz, free jazz o de improvisación libre, en sus inicios Thompson no lo pensó como lenguaje para la creación en tiempo real, sino más bien como un sistema que le permitía comunicarse con los intérpretes y guiar sus improvisaciones.

El nombre *sound painting* (escrito así, de forma separada) fue acuñado por el hermano de Thompson a mitad de los años ochenta, refiriéndose a la estrecha relación que observó entre la sonoridad de su grupo y los movimientos corporales que este realizaba (Duby, 2006).

En el transcurso de una de las actuaciones con su banda, Thompson sintió la necesidad de utilizar algunos de los gestos con los que había estado experimentando en Woodstock para comunicarse con sus músicos:

Thompson moved to New York City in 1980 and formed the Walter Thompson Big Band (now the Walter Thompson Orchestra) in 1984. During the first year with his orchestra, while conducting a performance in Brooklyn, New York, Thompson needed to communicate with the orchestra in the middle of one of his compositions. They were performing a section of improvisation where Trumpet 2 was soloing. During the solo, Thompson wanted to have one of the other trumpet players create a background. Not wanting to emulate bandleaders who yell or speak out loud to their orchestra, Thompson decided to use some of the signs he had experimented with in his Woodstock days. (Duby, 2006, p. 12)

No obstante, no fue hasta 1997 cuando la sintaxis del lenguaje se estandarizó, tal y como Thompson comenta:

It wasn't until 1997 during a Soundpainting residence in Woodstock, NY that Soundpainter Sarah Weaver and I formalized the syntax. (Minors, 2012b, p. 146)

Si los años 80 fueron los del desarrollo de SP para convertirse en un lenguaje integral para la composición de música en tiempo real, en la década de los noventa Thompson comenzó a extender el lenguaje con el propósito de incorporar actores, bailarines y artistas visuales (Faria, 2016).

Desde finales del siglo XX y a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI, el lenguaje SP se ha ido extendiendo a diferentes lugares del mundo (Coskuner, 2016b; Vidal y Morant, 2017), siendo en Francia donde más aceptación tiene en la actualidad. De hecho es en París³² donde se realizan cada año cursos de formación y perfeccionamiento del lenguaje y se expiden los certificados correspondientes a los diferentes niveles que existen de SP (Vidal, 2014).



Imagen 5. Entrada a los estudios de l'UMJ en la ciudad de París

En los siguientes apartados explicamos el funcionamiento del lenguaje SP, desde la sintaxis hasta las categorías y subcategorías en las que se divide, pasando por ciertas reglas y aspectos relativos a la creación en tiempo real, así como aspectos

³² Estudios de l'UMJ (Unión de Músicos de Jazz): 19 rue des frigos 75013, París.

relacionados con las diferentes disciplinas que lo integran: arte visual, movimiento y arte sonoro.

4.1.1. Explorando el gesto

"The gestures employed in Soundpainting are active and reactive: they propagate an understanding in the performer that warrants a response."

Minors, 2012, p. 88

La base del lenguaje SP es el gesto, mejor dicho, los cientos de gestos que se utilizan para indicar los estilos, las formas de improvisación y los contenidos específicos o aleatorios que conforman el lenguaje. Además, se puede organizar en familias o secciones instrumentales, usar indicaciones de dinámica y material sonoro escrito previamente. Los contenidos más tradicionales de la música occidental igualmente tienen gestos que los identifican: tonalidades, compases, clases de acordes, diferentes tempos, ritmos simples o complejos, movimientos, improvisaciones habladas, risas, etc. (Thompson, 2009).

Además de los diferentes gestos para la improvisación, una composición en tiempo real con SP puede contener material sonoro, visual o corporal preestablecido, bien sea inventado previamente en ensayos o extraído de algún material existente. Este tipo de material suele ser usado por el compositor como elemento formal en la composición (Vidal, 2014).

Algunos ejemplos del empleo del gesto en experiencias creativas relacionadas con la creación sonora en el aula los encontramos en la obra de Paynter (1972). Animaba a componer piezas de música construyendo un esquema sonoro y lo registraba posteriormente con gestos o signos propios, inventados por los propios alumnos: "Una vez más debemos poner el énfasis en que la notación no es música. Los sonidos están primero y hay muchas piezas que se pueden hacer sin tener jamás la necesidad de anotarlas." (p. 42)

Schafer (1965) nos habla del acto de crear citando a grandes compositores y defiende que "el componer música es algo que está tan al alcance nuestro como cualquier otra cosa" (p. 25). En su metodología pedagógica creativa introduce la

gestualidad con la finalidad de obtener contenidos sonoros (p. 26), los cuales luego traduce a grafías no convencionales, algo semejante a lo que hacen algunos *Soundpainters* en la actualidad³³.

En la discusión sobre texturas del sonido, Schafer (1965) habla del concepto de “disparador”, y explora diferentes modelos como por ejemplo los que pueden describir estados de ánimo como la ira (p. 30). En ese mismo capítulo argumenta sobre la gestualidad como herramienta para la creación de música en tiempo real (p. 32). Comenta aspectos relacionados con la experimentación con signos y las respuestas que los estudiantes dan con sus instrumentos, enmarcándolo en el hecho creativo. Schafer (Ibid.) lo categoriza como dirección en el sentido de guía. En nuestro caso lo denominamos composición.

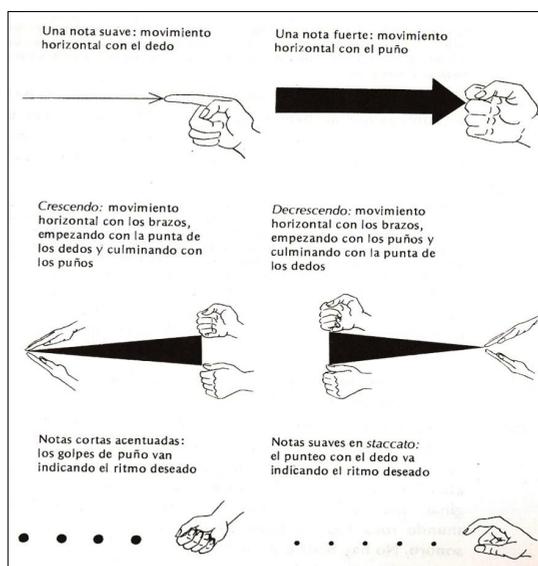


Imagen 6. Algunos gestos utilizados por Murray Schafer³⁴

Cárdenas (2003) expone igualmente formas de utilizar el gesto para dirigir improvisaciones colectivas como desarrollo de la expresión corporal. Sigue la

³³ Se explica más adelante en un apartado de este capítulo.

³⁴ Extraído de: El rinoceronte en el aula. Schafer, 1975 (p. 35).

metodología de Jacques Dalcroze, en el sentido de sentir corporalmente el movimiento del sonido. Se trataría de unir gestualidad a movimiento, o pensar el gesto desde la danza, como elemento de plasticidad. La autora hace una descripción similar a lo que sería una experiencia creativa con el lenguaje SP:

Este se situará en el centro del grupo y dará indicaciones gestuales muy naturales de lo que quiere que el grupo haga. Incluso sería conveniente acordar de antemano algunos signos para precisar los cuerpos sonoros -o instrumentos- que deben intervenir a la señal convenida o las formas de tocar elegidas. En esencia no deben perderse los gestos espontáneos inventados en el instante y que en su mayoría serán adecuados: gestos de las manos, del rostro, incluso de todo el cuerpo que indicarán el efecto musical que se quiere conseguir. (Cárdenas, 2003, p. 147)

Igualmente ocurre con Espinosa (2009) en relación a actividades de creación colectiva en tiempo real para el desarrollo de la creatividad musical:

Se conforma un grupo de diez personas sentadas en forma circular. Cada una de ellas posee una fuente sonora de cualquier origen (musical o de la vida cotidiana). Comenzando de izquierda a derecha y una después de la otra, cada persona hace sonar su fuente construyendo un Objeto Sonoro de breve duración. Un animador – ubicado en el centro del círculo - “dirige” gestualmente el orden de aparición de cada objeto sonoro, su velocidad, simultaneidad, sucesión, repetición, intensidad. Construye un discurso musical improvisado pero organizado por las pautas de acción que él determina. A medida que pasa el tiempo y los integrantes del grupo alcanzan una comunicación empática con el animador, este deja de dirigir y permite que el discurso continúe armándose por participación espontánea de los ejecutantes. Ellos, decidirán en cada momento cuándo sonar o no, de qué manera, con qué rapidez, con qué continuidad o suspensión. Así la performance alcanzará un climax que solo decaerá y finalizará cuando el animador lo sugiera y los integrantes del grupo le den paulatina y lentamente un final. (p. 186)

En relación a otras formas de composición con el gesto, Duby (2006) se pregunta en su trabajo de tesis doctoral si el lenguaje SP tiene elementos de ventaja, teniendo en cuenta su relación con el posestructuralismo, el posmodernismo y la semiótica. Esta relación con la semiótica se plantea teniendo en cuenta la definición que el propio Thompson (2006) hace de SP como lenguaje de signos, en el cual el propósito principal es la comunicación.

En relación al significado del signo, Duby (2006) examina y evalúa desde una perspectiva general la aplicación de las teorías de la semiología y la semiótica de Saussure (1857-1913) y Peirce (1839-1914) en relación al lenguaje SP, como un medio para generar y comunicar ideas musicales, teniendo en cuenta que la semiótica está integrada en los hechos culturales en los que se desarrolla un procedimiento comunicativo.

Minors (2012) estudia la parte gestual y comunicativa del lenguaje SP, preguntándose acerca de “cómo se forma un diálogo entre el artista que gesticula en silencio y el conjunto de músicos, bailarines, etc.” y sobre “qué tipos de gestos se utilizan y cómo se entienden” (p. 88). Desde la relación metafórica con el lenguaje, algunos gestos tienen poco que ver con la palabra inglesa con la que se nombran.

Para Minors (Ibid.), los participantes en un conjunto SP son conscientes de que los gestos, ya sean variables o repetitivos, construyen diferentes significados, teniendo en cuenta que en SP, el significado de cada gesto es el resultado del lugar que ocupa en la frase³⁵ producida por el spttr. Mediante esas repeticiones y variaciones se establece un diálogo entre los medios sonoros y visuales. En otras palabras, el hecho gestual que realiza el spttr y las respuestas corporales de los intérpretes son una representación de lo que se escucha o se ve, y de lo que se entiende (Minors, 2012).

Duby (2006) considera SP como un fenómeno musical del siglo XX y lo analiza como sistema que posee un potencial de-constructivo de roles sociales y musicales tradicionales para la creación sonora colaborativa, como por ejemplo, el rol convencional del compositor como el único creador de la obra, demostrando que muchos de los significados musicales pueden ser negociados en el grupo a través del consenso.

A partir del problema de investigación que se plantea Duby (2006): “Cómo funciona SP como sistema para la creación colaborativa en la interpretación

³⁵ En SP, una frase es una combinación de gestos realizados uno tras otro por el spttr para construir una unidad con significado que demanda de los intérpretes un resultado visual o sonoro.

musical” (p. 3), surgen dudas como: (i) qué clase de habilidades musicales deberían hacer valer los intérpretes durante una actuación con SP o (ii) describir la dinámica de las contribuciones que realizan los intérpretes en el acto creativo musical, dada la naturaleza de la colaboración en la actividad creativa. Las ideas de Thompson sobre la historia y el funcionamiento del sistema constituyen el núcleo de la tesis. Trabajos de SP como la de-construcción de Haydn por Gil Selinger³⁶ y la propia *PEXO* de Thompson (2001) son igualmente un componente importante de la discusión.

Se han analizado otros estudios sobre la parte visual del gesto y sobre el análisis de los gestos del lenguaje SP, como el realizado por Yerlikaya & Coskuner (2016). Los resultados muestran que los gestos de SP tienen características comunes con el lenguaje corporal de la vida real y responden a un modelo de comunicación universal que no tiene límites. Según Yerlikaya & Coskuner (Ibid.) SP tiene la capacidad de comunicar en poco tiempo a más personas que el lenguaje oral y escrito.

Faria (2016) plantea la relación del gesto con la musicalidad y la creación sonora como objeto de estudio de su tesis doctoral, centrándose en sus propias experiencias musicales realizadas con SP. El diseño se basa en la práctica artística y en entrevistas con estudiantes y artistas profesionales. Faria (Ibid.) se interesa por el significado de tener una experiencia con SP. Asimismo, considerando SP como un lenguaje artístico, se pregunta qué significa conocerlo y hablarlo, y además, qué aportaría el conocimiento de SP a músicos con formación clásica.

Su punto de partida son las diferencias y similitudes que pueden existir entre la producción y la interpretación de los signos: en las prácticas con SP y en la experiencia personal de tocar partituras en relación con los gestos de los directores.

Faria (Ibid.) reflexiona de manera crítica sobre la indeterminación del lenguaje SP y sobre los dos enfoques existentes o posibles de interpretación: el de líder y el

³⁶ Gil Selinger es un músico y soundpainter norteamericano. Es componente de la WTSO (*Walter Thompson Soundpainting Orchestra*).

de ejecutante. Además lo explora como práctica instrumental individual. A lo largo del proceso de la investigación, encuentra oportunidades significativas para ejercer diferentes formas de incorporar conocimiento musical a través de la exploración de diferentes estrategias para el desarrollo sistemático de una mentalidad improvisadora. Fruto de este estudio, fue posible fomentar una comprensión de las actividades de los compañeros músicos participantes (intérpretes, directores, compositores e improvisadores).

En resumen, todos estos hallazgos hablan sobre el importante sentido de “la presencia” en el momento de la actuación y pueden extenderse a otras formas de hacer música, revelando posibles direcciones para futuras investigaciones, tanto en el ámbito artístico como educativo (Faria, 2016). En este sentido, Duby (2016) afirma:

El entorno de Soundpainting está diseñado para ser sobre todo no amenazante ni prescriptivo. Al ser un sistema no verbal, también puede servir para trascender las barreras del idioma y las expectativas culturales, una vez que los gestos se han aprendido y ensayado. (p. 34)

4.1.2. Estructura del lenguaje

El lenguaje SP se basa, como ya se ha dicho en apartados anteriores, en una constante comunicación gestual entre compositor (*Soundpainter*) e intérprete (*Performer*). El sptr pide (con signos) al pfmr, material sonoro o visual con el que componer en tiempo real la obra artística.

Esta comunicación gestual se produce en forma de construcción de frases, en las cuales cada gesto tiene su lugar y función dentro de la sintaxis del lenguaje. En palabras de Thompson, extraídas de la entrevista realizada por Minors (2012b):

(...) mientras que el compositor convencional utiliza para componer la notación tradicional o no, el sptr utiliza para componer la pieza gestos específicos con su cuerpo y con sus manos, los cuales incorporan parámetros específicos de significado. (p. 145)

El mismo Thompson ha reconocido que al principio no se dio cuenta de que en realidad el lenguaje estaba estructurado de esa manera. De hecho entre 1974 y

1997 usó la estructura de la sintaxis pero sin nombre, hasta que en ese mismo año, en Woodstock, junto con Sarah Weaver³⁷ clasificó de forma precisa la sintaxis (Minors, 2012, p. 89).



Imagen 7. Propuesta de utilización de la sintaxis de SP en educación primaria³⁸

4.1.2.1. La sintaxis

“This system of signs may be understood as language-like because it has a consistent structure that requires signs to be sequentially ordered according to who, what, how, and when.”

Minors, 2012, p. 89

La sintaxis del lenguaje SP se materializa en forma de frase, para la cual el spttr necesita utilizar al menos tres gestos, los cuales deben seguir un orden sintáctico concreto para una correcta comunicación con los intérpretes.

³⁷ Sarah Weaver es trombonista, compositora, directora, tecnóloga, educadora e investigadora contemporánea con residencia en Nueva York.

³⁸ Idea creada por Pau Monfort, maestro de educación primaria en la CV y soundpainter.

Soundpainting syntax: this “syntax,” as Thompson calls it, is the order in which the signs are to be issued. The signs are always produced in the following order: who, what, how and when. (Minors, 2012, p. 88)

Cada parte de la sintaxis se responderá con gestos que contienen diferentes significados y contenido sonoro. De ese modo, el sptr construye las frases con auto respuestas gestuales a las preguntas que se estructuran de la siguiente forma:

- a. ¿Quién quiero que interprete el objeto sonoro que he imaginado?
- b. ¿Qué quiero que se interprete o represente?
- c. ¿Cómo quiero que ese objeto sonoro sea presentado? (opcional)
- d. ¿Cuándo quiero que todo lo anterior ocurra?

Tal y como se puede observar en la construcción sintáctica, hasta que el sptr no ha signado toda la secuencia gestual, no se obtendrá el objeto sonoro que ha sido imaginado en su interior.

The Soundpainter decides (in real time) to maintain, alter or discard material in the same way one does when editing a manuscript. Of course, the big difference is time: the Soundpainter cannot come back the next day and edit the piece it must be done in the moment. (Thompson, 2011, n. p.)³⁹

Como veremos en el siguiente apartado, a cada pregunta se responde con gestos que han sido agrupados por categorías y subcategorías, siendo esta una de las características que diferencian a SP de otros lenguajes utilizados para la creación en tiempo real.

- a. Gestos identificadores que responden a la pregunta *Who: WHOLE GROUP, BRASS o VOCALIST* (ver en anexo V).
- b. Gestos de contenido que responden a la pregunta *What: HIT o SCANNING* (ver en anexo V).

³⁹ Thompson, W. (2011). Soundpainting Questionnaire by Dr. Helen Julia Minors: soundpainting interview with Walter Thompson (25 July 2011), Union des Musiciens de Jazz, Rue des Frigos, Paris. Disponible en <http://www.soundpainting.com/blog/>

- c. Gestos modificadores que responden a la pregunta opcional *How: VOLUME FADER o TEMPO FADER* (ver en anexo V).
- d. Gestos de entrada y salida que responden a la pregunta *When: PLAY, OFF, o ENTER/EXIT SLOWLY* (ver en anexo V).

Tomemos como ejemplo los nombres de los gestos que aparecen en la tabla 1. El gesto *PLAY* nunca se utilizará como gesto de contenido (*What*), sino como una indicación para empezar (*When*). Es decir, sería incorrecto utilizar el gesto *PLAY* signándolo de la siguiente manera: *Whole Group, Play*. En ese caso, el grupo permanecería en silencio porque no se ha indicado ningún gesto de contenido (como *LONG TONE*). Sin un gesto de contenido dentro de la sintaxis no existe la indicación de qué se ha de hacer.

SUBCATEGORÍAS		CATEGORÍAS	
		FUNCTION	SCULPTING
IDENTIFIERS	Grupo de gestos para identificar uno o varios intérpretes. También grupos o secciones.	WHO	-
CONTENT	Grupo de gestos para pedir material sonoro a los intérpretes.	-	WHAT
MODIFIERS	Grupo de gestos para modificar, cambiar y desarrollar el material sonoro.	-	HOW
GO GESTURES	Grupo de gestos para indicar el momento en el que lanzar el objeto sonoro.	WHEN	-
MODES	Grupo de gestos que llevan asociado un contenido con parámetros específicos para su interpretación	-	WHAT
PALETTES	Grupo de gestos con material sonoro o visual creado con anterioridad a la composición en tiempo real	-	WHAT

Tabla 1. Categorías y subcategorías del lenguaje SP

4.1.2.2. Categorías y subcategorías

Los gestos son el elemento principal del lenguaje, son su vocabulario y se clasifican en dos categorías y seis subcategorías. Las dos categorías son nombradas por Thompson (2006, 2014) como “*Sculpting gestures and Function signals*”.

Sculpting gestures indicate What content to perform and How to perform it. For example: Whole Group (Who), Long Tone (What), Volume Fader (pianissimo) (How), Play (When). All

the gestures are positioned in the phrase according to their syntax function. There are hundreds of Sculpting gestures. All content and modification of material is generated using Sculpting gestures. (Thompson, en Minors, 2012, p. 146)

La primera categoría “*Sculpting*” hace referencia al tipo de material sonoro o visual que se debe producir y de qué manera ha de hacerse, lo que respondería a las preguntas de la sintaxis ¿qué? y ¿cómo?, citadas en el apartado anterior.

La segunda categoría “*Function*” incluye los gestos que responden a la pregunta ¿quién? ha de interpretar el contenido y ¿cuándo? debe ser interpretado ese determinado material sonoro y visual.

A su vez estas dos categorías se subdividen en seis subcategorías:

Identificadores

Subcategoría que agrupa gestos que responden a la pregunta ¿quién? de la sintaxis. Con estos gestos identificamos quién o quiénes han de prepararse para interpretar el resto de los gestos de la sintaxis que pide el spt.

Contenido

Subcategoría que agrupa gestos que responden a la pregunta ¿qué? de la sintaxis. Los gestos de esta subcategoría llevan asociado un contenido sonoro o visual que ha de ser interpretado al finalizar la frase.

Modificadores

Subcategoría que agrupa gestos que responden a la pregunta ¿cómo? de la sintaxis. Los gestos de esta subcategoría tienen la capacidad de modificar el contenido visual o sonoro anterior.

Gestos de entrada

Agrupar los gestos que responden a la pregunta ¿cuándo? de la sintaxis. Los gestos de esta subcategoría indican el momento en el cual ha de comenzar o terminar la interpretación del material sonoro o visual.

Modos

Los gestos agrupados en esta subcategoría llevan asociado un contenido con parámetros específicos para su interpretación. Estos gestos responden a la pregunta ¿qué? de la sintaxis.

Paletas

Subcategoría que agrupa gestos que responden a la pregunta ¿qué? de la sintaxis. Se trata de un grupo de gestos de contenido con material sonoro o visual creado con anterioridad a la composición en tiempo real. A su vez se agrupan en: *Palette, Palette Punch y Universal Palette*.

4.1.2.3. Las reglas básicas

Más que una norma, en SP existe una máxima por la cual el error no existe (Thompson, 2006, 2014), lo que significa que es más importante la energía e intención con la que se responde al gesto del sptr, que la forma que esta adopta. Se trata de asumir el error como parte de la composición en tiempo real.

A very important part of Soundpainting language is the basic rule that there is no such thing as a mistake. No matter what happens, the performer must continue performing their material. (Thompson, en Minors, 2012b, p. 144)

Así mismo, se pide que la respuesta a las indicaciones sea lo más inmediata posible. Es muy poco el tiempo que tiene el pfmr para pensar en el material que se le pide. De ese modo, se libera la mente de prejuicios y se fomenta el desarrollo del pensamiento espontáneo, creativo y divergente.

4.1.2.4. Niveles de desarrollo

Ciertos gestos del lenguaje que se agrupan en la subcategoría de contenido, incluyen parámetros que requieren velocidades específicas en el desarrollo del material por parte de los intérpretes. Estas velocidades, llamadas niveles de desarrollo, se refieren al espacio temporal en el cual se debe realizar el desarrollo de las ideas:

- A. Nivel 1: el intérprete desarrollará su material de tal manera que un minuto más tarde todavía exista relación con respecto a su idea original.
- B. Nivel 2: la velocidad de desarrollo se producirá aproximadamente al doble de velocidad que en el nivel 1. Un minuto más tarde, solo debería quedar un vago recuerdo de la idea original.
- C. Nivel 3: en este nivel, la velocidad de desarrollo de la idea original es libre y queda abierta a la elección del intérprete.

4.1.2.5. *Regiones imaginarias*

Existen cuatro regiones imaginarias que son usadas por el sptr cuando realiza los gestos (Thompson, 2014). Se trata de espacios no físicos y de gestualidad del sptr, que cumplen distintas funciones dentro de la estructura de SP. Esas funciones se refieren sobre todo, a la comunicación necesaria que ha de establecer el sptr con los componentes del grupo para desarrollar la creación colaborativa en tiempo real.

El espacio neutro inicial

Lugar en la escena donde se sitúa el sptr para crear la sintaxis que posteriormente se convertirá en objeto sonoro. Igualmente es una posición utilizada para indicar silencio y/o quietud.

La caja (The box)⁴⁰

Es un espacio imaginario justo delante de la posición neutra (sobre la que hemos hablado anteriormente), en donde el sptr inicia la acción sonora y visual. Las partes de la sintaxis relativas a *Quién*, *Qué*, y (a veces) *Cómo*, se indican en el espacio neutro (fuera de la caja) para posteriormente dar un paso hacia adelante

⁴⁰ Los gestos correspondientes a la subcategoría “Modifiers” tales como Volume Fader y Tempo Fader pueden ser preparados fuera de la caja, y posteriormente iniciarlos dentro de ella con un gesto de la subcategoría “Go gestures”. También se pueden utilizar en tiempo real entrando y afectándolos dentro de la caja para lograr una respuesta inmediata por parte de los intérpretes.

introduciéndonos dentro de ella e iniciar la frase con uno de los gestos de la subcategoría “*Go gestures*”.

La partitura imaginaria

Es una región imaginaria en el eje vertical justo en frente del sptr, donde este indica la altura del sonido (de grave a agudo o viceversa) y la velocidad (lenta/rápida) del movimiento. También es un espacio en el que el sptr puede dibujar con el gesto formas libres y aleatorias, como si de una partitura gráfica se tratase.

El escenario imaginario

Se trata del espacio horizontal situado justo en frente del sptr en el que indica, a la altura de la cintura, las direcciones de los movimientos que desea se produzcan en la escena: desde y hacia dónde se desplazará el movimiento. Esta región es utilizada por el sptr generalmente para indicar diferentes acciones a bailarines, actores y artistas visuales.

4.1.3.Componiendo con Soundpainting

“Mucho de esta música puede ser libre, pero nada de ella es indisciplinado.”

Paynter, 1972, p. 117

La composición escrita de la obra artística, tal y como la conocemos hoy en día en forma de partitura, es relativamente reciente; así como la separación existente entre compositor e intérprete (Sawyer, 2007).

Durante siglos, la notación musical se limitó a transcribir la tradición existente en relación a la interpretación. Este paradigma fue cambiando y evolucionando poco a poco hasta llegar a notaciones e indicaciones más exactas en las partituras. Los compositores percibieron la necesidad de aclarar e indicar al máximo a los intérpretes aquello que luego debía ser interpretado con la mayor exactitud. Asumieron que la capacidad interpretativa de los músicos intérpretes había disminuido con el paso del tiempo.

En la actualidad, asociamos casi con exclusividad la creación de la música contemporánea con los compositores y le otorgamos el papel secundario de reproducirla a los artistas. Hemos dicho secundario porque al dividir esta tarea creativa en dos (compositor-intérprete) el rol de los instrumentistas queda reducido a procedimientos cognitivos de bajo nivel, en detrimento de otros asociados a la cognición distribuida como la creación algo nuevo o la comprensión profunda del hecho musical que subyace en la composición (Sawyer, 2007). Así, en relación a la creación colectiva de la obra artística, se demanda un cambio en la relación compositor-intérprete. Se busca igualar al máximo los procedimientos, situando los dos roles en un mismo estado de colaboración creativa. En relación al arte de la improvisación los roles de creador e intérprete se funden en uno solo (Swanwick, 2000).

El concepto de obra abierta (*Opera Aperta*) es una invitación explícita a ejercer una elección-acción creadora a nivel de intérprete-espectador (Eco, 1992). Estas situaciones construidas, en las que el público es participante activo, como en el caso de SP (Coskuner, 2016), son hoy un referente constante para los artistas contemporáneos que trabajan con eventos en vivo. En el marco de nuestra cultura occidental, Eco (1985) define esta modalidad de composición como característica de una experiencia abierta. Para Norro (2008) se trataría de una “actividad formativa que tiene lugar sobre y en el objeto” (p. 205). En relación con SP, el compositor debe abrir su mente y vaciarla de prejuicios y elementos que puedan frenar su percepción del presente, del ahora, en definitiva de todo aquello que acontece en tiempo real.

Según Arrazola-Oñate (2012), Eco plantea nuevos problemas prácticos mediante la organización de nuevas situaciones comunicativas. La obra se convierte en una invitación explícita a ejercitar la elección, a decidir, a crear. Aquí es donde se fusionan compositor e intérprete, en SP llamados sptr y pfmr respectivamente.

Para el sptr, componer con SP es un reto y a la vez un acto de confianza en sí mismo y en los demás. Cualquier material sonoro o expresión artística es susceptible de transformarse en elemento compositivo. En SP componer no ha de

ser imponer, más bien proponer, a través de la sintaxis, la búsqueda de materiales con los que realizar la creación en tiempo real.

En el contexto educativo encontramos ejemplos de esta forma de componer (Díaz y Frega, 1998). Las autoras, citan explícitamente el concepto “forma abierta” (p. 43) y dan ejemplos de diferentes experiencias creativas similares a las que nosotros hemos implementado en el aula, previamente a realizar el presente estudio.

4.1.4. Espacio sonoro y social

Una de las características de SP reside en que cualquier espacio es válido para ser ocupado y para ser sonado, convirtiéndose así en un espacio creativo (Minors, 2013) y social. Ese espacio, que en nuestro caso es el aula, se convierte en un lugar interactivo y dialógico, en el cual pueden ocurrir diferentes intercambios multidisciplinares.

De ese modo, la creatividad del *sptr* reside primero en la actitud abierta de su mente para captar la vida de todo lo que le rodea y entender sus posibilidades artísticas. Luego, como haría cualquier creador, utilizará su instinto y, en este caso, el lenguaje como recurso, para realizar su composición. Utilizará, tanto los materiales que recibe de los artistas a petición suya, como cualquier otro aspecto susceptible de utilizarse, como puedan ser los elementos arquitectónicos del espacio en el que se encuentre, los sonidos de la sala, los movimientos del público. Un claro ejemplo de *site specifics*⁴¹, ya sea en espacios interiores (aulas, pasillos, auditorios, salas de teatros, etc.) como en exteriores (plazas, calles y toda clase de arquitecturas urbanas), pudiendo hacer partícipe igualmente a la audiencia como elemento activo en cada momento (Coskuner, 2016).

Minors (2013) se plantea cuestiones al respecto, sobre las condiciones idóneas para que el lenguaje SP pueda sonar en un espacio determinado:

⁴¹ *Site specifics* es una obra de arte creada para existir en un lugar determinado. Por lo general, el artista tiene en cuenta la ubicación al planificar y crear la obra de arte. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Site-specific_art

What are the conditions of space within this real-time compositional sign language? In what way does Soundpainting use these spatial conditions to foster creativity in the moment? How are music-dance interactions propagated via the spatial emphasis within Soundpainting? (p. 28)

Otro aspecto en relación al espacio, es el que plantea Duby (2006) al referirse a la figura del *sptr*, desde el enfoque de los aspectos artísticos, interpersonales y regulatorios de lo que él llama “conducción ortodoxa”. Para ello, se basa en el pensamiento de Bourdieu (1991) sobre el “espacio social, en el cual operan los mecanismos ocultos de control y distanciamiento” (Duby, 2006, c. 5, p. 26) y analiza diferentes aspectos sobre la autoridad y la jerarquía que constituyen las actuaciones dirigidas por una figura destacada: el director de orquesta sinfónica y su relación con los músicos. Con SP, esa relación espacial y sonora desaparece.

En la deconstrucción de roles establecida por Derrida (1930-2004), vemos una relación con el espacio aula como espacio simbólico y como espacio físico que podemos trascender. Hablamos del aula como instrumento y como espacio social. Según Solís (2006), para Derrida el contexto es integral para comprender lo que vemos, oímos y escuchamos. Cualquier objeto puede ser sacado de su contexto y reconstruido según nuestras necesidades creativas (p. 26). De ese modo, el significado surge de la unión de la intención del *sptr* y la percepción del espectador.

En este sentido, Riaño (2017) sugiere que “el aula nos confiere la oportunidad de que la examinemos en profundidad, diseccionándola, transformándola” (p. 116). Se trata de generar un espacio por el que transitar el sonido, y que al igual que una escultura, como apunta Riaño (Ibid.) pueda convertirse en objeto sonoro como materia que se puede organizar y estructurar.

4.1.5. Nuevas aportaciones al lenguaje

En los últimos años han ido apareciendo formas diferentes de usar el lenguaje SP, diferentes a la creación en tiempo real, en consonancia con el concepto de obra abierta. De manera individual y en diferentes lugares han empezado a surgir diversos *sptrs* que crean grafías personales para identificar

algunos de los gestos del lenguaje SP con la finalidad de completar la obra artística en el momento de su interpretación.

En el siguiente apartado presentamos algunos ejemplos en forma de partitura, realizadas por Walter Thompson, Jennifer Rahfeldt⁴² o Etienne Rolin⁴³, entre otros.

Otra de las aportaciones más recientes se sitúa en el campo de la producción de sonidos electrónicos a partir del reconocimiento gestual mediante cámaras. Presentamos diferentes estudios realizados en este campo que pretenden abrir nuevos horizontes en relación al concepto multidisciplinar del lenguaje SP.

4.1.5.1. *Grafismo y gesto*

“A veces, los estudiantes encuentran más conveniente registrar su obra con una notación gráfica o pictográfica. También les atrae el uso de los colores. Todo está permitido en tanto la intención pueda comunicarse a los demás miembros del grupo ejecutante.”

Schafer, 1975, p. 25

Una de las posibilidades de componer con SP una pieza semiabierta es la de utilizar la graffía como parte de una estructura previamente pensada por el sptr, o en el caso de la creación colaborativa consensuada por el grupo. En esta especie de composiciones la aleatoriedad es parte de las decisiones que debe tomar cada componente del conjunto. Esa parte aleatoria está en la naturaleza del lenguaje SP y nos ofrece nuevas ideas y colores (Coskuner, 2016).

El empleo de este modelo de notación permite que tanto el sptr como el pfmr exploren otras vías no disponibles desde la concepción de forma abierta. El sistema de notación simbólica de Etienne Rolin (2016), abre nuevas posibilidades de exploración en este sentido.

⁴² Jennifer Rahfeldt es artista visual y sptr miembro de la *Swedish Soundpainting Orchestra*. Ha colaborado con Walter Thompson en alguno de sus libros.

⁴³ Etienne Rolin (1952) es compositor y sptr norteamericano afincado en Francia. Es autor de una serie de partituras gráficas basadas en el lenguaje SP llamada “Erolgraph”

A continuación exponemos algunos ejemplos de creaciones semiabiertas para ser completadas con SP:

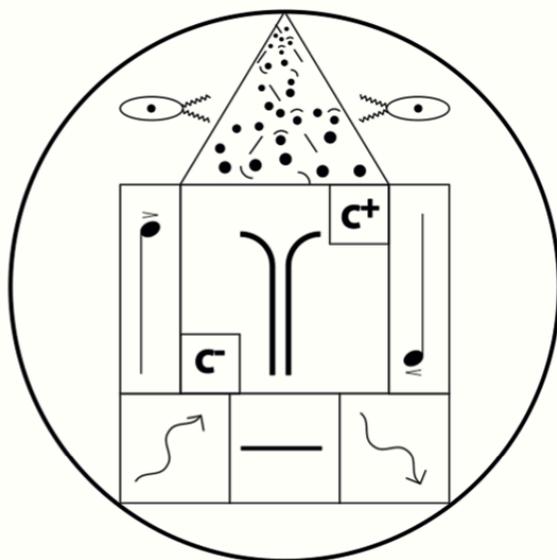


Imagen 8. Etienne Rolin's erolgraph. Composición no. 11, Circular Pile⁴⁴

Los rectángulos verticales significan *HIT* (una nota breve); los cuadrados de tamaño mediano en la parte inferior de la imagen significan *GLISSANDO* o *LONG TONE* (una nota larga); el triángulo en la parte superior de la imagen significa *POINTILLISM*⁴⁵; el cuadrado más grande en el centro significa *MINIMALISM* más la opción de cambiar el ciclo minimalista de acuerdo con los cuadrados más pequeños dentro de ese más grande, representando adiciones de sonidos al ciclo después del signo *AGREGAR* (C +) o la eliminación de sonidos del ciclo después del signo *SUSTRAER* (C-), y finalmente a los lados del triángulo, el signo para *TÉCNICAS EXTENDIDAS*. (Faria, 2016, p. 223).

⁴⁴ (Faria, 2016, p. 223)

⁴⁵ Se trata de un estilo propio de este lenguaje.

La composición de Thompson (2001)⁴⁶ conjuga el signo escrito con la graña del contenido.

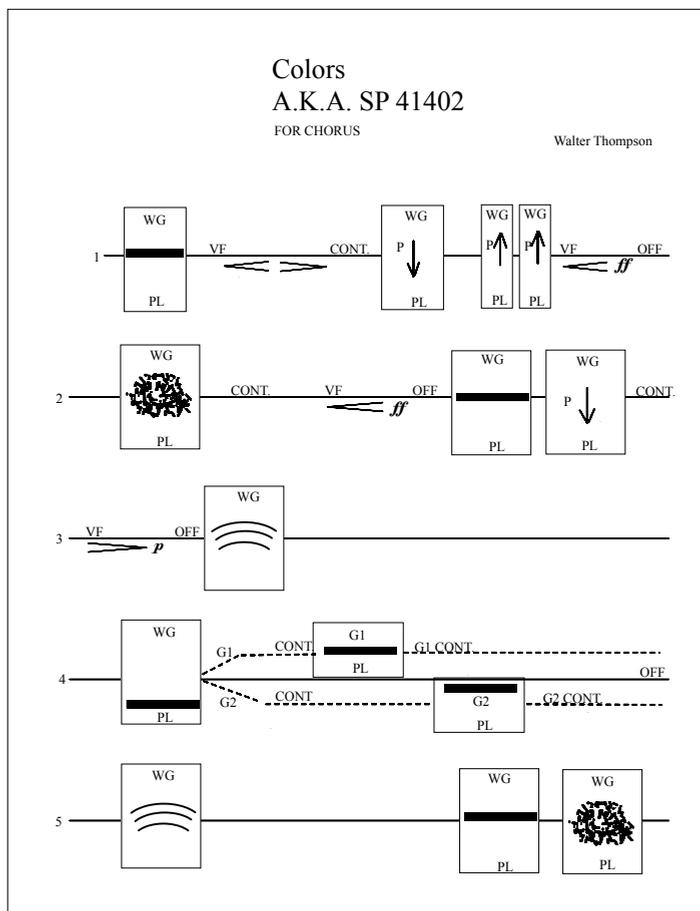


Imagen 9. Partitura gráfica para ser interpretada con SP, de Walter Thompson

En la siguiente figura podemos observar otro ejemplo de la combinación del gesto y la graña utilizando el lenguaje SP:

⁴⁶ “Colors” incorpora 15 gestos del lenguaje SP. Se trata de una composición coral basada en una improvisación estructurada. Es una pieza para aprender sobre improvisación en un nuevo contexto musical (Thompson, 2000). Recuperado de <https://www.boosey.com/cr/sheet-music/Walter-Thompson-Colors/36499>

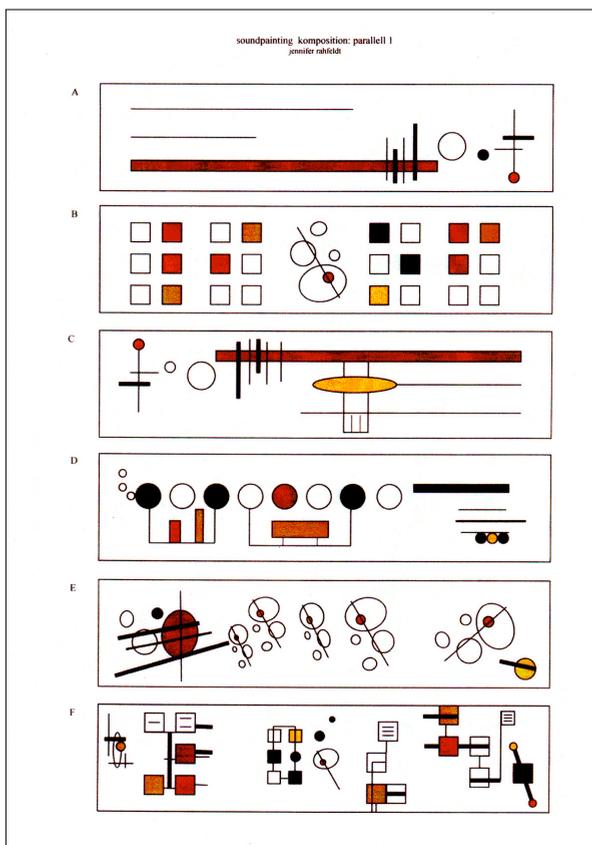


Imagen 10. Partitura gráfica para ser interpretada con SP, de Jennifer Rahfeldt (2007)

Otros ejemplos de la composición con ayuda o estímulo gráfico los podemos encontrar en el ideal de la sinestesia⁴⁷ de Anthony Braxton⁴⁸ y su notación para improvisadores (Lock, 2008). Según el propio Walter Thompson, amigo personal de Braxton, su sistema de improvisación dirigida influyó y contribuyó a la creación y desarrollo del lenguaje SP. De hecho, en el lenguaje SP existe un gesto llamado “*Braxton Hit*” en homenaje a él.

⁴⁷ Imagen o sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente. Fuente: <https://dle.rae.es/sinestesia>

⁴⁸ Compositor y saxofonista norteamericano nacido en 1945.

✕ ✕ ✕	=	Slap sounds (strings) or slap tongue sounds
))) (((=	Slapping sounds (battato)
✕	=	Smeared sounds
∞	=	Smooth sounds
∞ v pp	=	Soft sounds
o o o	=	Soft sound attacks (or soft attack sounds)
⤴	=	Sound (and note sounds)
→	=	Sound beam
▭	=	Sound body
▭	=	Sound block
↑	=	Sound column
↑	=	Sound mass
↑	=	Sound mass (adding in the process of)
↓	=	Sound mass (reducing in the process of)
△	=	Sound pattern
∠	=	Sound shape (or shapes)
Y	=	Specified scale system sounds
∞	=	Spiral sounds
.....	=	Staccato long sound

Imagen 11. Clasificación de sonidos listados en las "Composition Notes"⁴⁹ de Anthony Braxton,
©Synthesis Music.

Dentro del sistema creado por Braxton (1988), estas clasificaciones de sonido mostradas en la figura 9 son muestras de sonidos compilados por él en un vocabulario musical básico, en el que existen unas 100 clasificaciones.

Braxton da a cada sonido su propia grafía visual como "sonidos de curva", "sonidos de gorgoteo" o "sonidos de pétalos" (Lock, 2008, p. 1). En el sistema ideado por Thompson se puede observar alguna similitud en la clasificación que tienen algunos de sus contenidos, como los "sonidos de aire"⁵⁰.

⁴⁹ Extraído de (Lock, 2008, p. 2).

⁵⁰ Contenido sonoro del lenguaje SP que responde al gesto *AIR SOUNDS*.

4.1.5.2. Virtual-Soundpainting

En estos últimos años han surgido nuevos modos de relacionar el gesto con el sonido a través de SP. Se trata de un tipo de software que reconoce el gesto y reacciona al estímulo con sonidos electrónicos. En este sentido las recientes investigaciones llevadas a cabo por Gómez Jáuregui, Dongo & Couture (2019) en la Universidad de Burdeos son bastante significativas. Para el estudio, los autores utilizaron un software de generación de sonido desarrollado por Josu Rekalde y su equipo en la Universidad del País Vasco. El estudio planteaba como objetivo principal explorar el uso de la interacción de un sistema basado en el reconocimiento automático de los gestos del lenguaje SP y la evaluación de su precisión. La propuesta contó con la participación de un sptr experimentado que realizó diferentes gestos del lenguaje frente a un sensor Kinect. Los signos fueron capturados por un sistema de reconocimiento de gestos y se enviaron a un software generador de sonidos.

Gómez Jáuregui, Dongo & Couture (2019) evaluaron, tanto la experiencia desde la perspectiva de usuario del sptr, como la precisión del sistema de reconocimiento de los gestos. Además, se realizó otro estudio en un contexto de aprendizaje con el fin de evaluar las experiencias de distintos usuarios utilizando el sistema (p. 59).

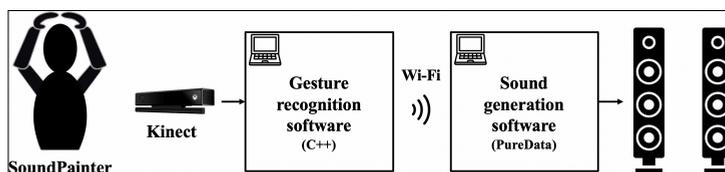


Imagen 12. Sistema de reconocimiento gestual de SP⁵¹

El sptr utilizó seis gestos diferentes para producir una composición musical en tiempo real a partir de diferentes sonidos generados de manera electrónica. Esta parte se utilizó para formar parte de un espectáculo artístico.

⁵¹ Gómez Jáuregui, Dongo & Couture (2019, p. 59).

A partir de los resultados obtenidos, se abren nuevas perspectivas para diseñar otras formas de expresión y comunicación artística, que estén basadas en el empleo de sistemas de reconocimiento automático de gestos mediante el uso del lenguaje SP y su relación con los sonidos electrónicos.

En este sentido, otros estudios realizados en la misma universidad abordan un tema interesante y de actualidad: el empleo de drones como elemento de arte sonoro y visual.

El objetivo de Couture, Bottecchia, Chaumette, Cecconello, Rekalde & Desainte-Catherine (2017) fue el de explorar el lenguaje SP con la finalidad de conducir y controlar un enjambre de drones autónomos.

Aún teniendo la capacidad de abordar el conjunto como un todo, SP integra igualmente la noción de grupos de entidades, posibilitando que una sola entidad de un conjunto o subconjunto pueda ser controlada. El punto clave fue vincular la capacidad de improvisación de SP con la capacidad de decisión de los drones autónomos.

La posibilidad de adaptación dialógica que posee SP entre el sptr y el resto del conjunto, permitió la propia interpretación del contexto de cada intérprete generando una interacción enriquecedora. A partir de un análisis sistemático de los gestos de este lenguaje, los resultados mostraron que SP se adapta perfectamente al contexto de los enjambres voladores de drones (Couture et al., 2017).

El trabajo de Chaumette, Gómez Jáuregui, Bottecchia & Couture (2019) se plantea como objetivo crear una especie de ópera en vivo de forma colaborativa, en la cual los drones puedan colaborar con los demás intérpretes.

Para el experimento, se utilizó un grupo de drones como fuentes de sonido en movimiento produciendo así la espacialización del sonido en tres dimensiones. De acuerdo con los gestos corporales realizados por un sptr los drones generaron diferentes sonidos y movimientos.

Para controlar de forma eficiente el conjunto de drones los autores exploraron el empleo del reconocimiento automático de gestos mediante el lenguaje SP

(Chaumette, et al., 2019, p. 3). Su principal reto fue el de solucionar los problemas de la ubicación en interiores de dichos dispositivos.

Guyot & Pellegrini (2014, 2016) también han realizado recientemente investigaciones sobre el reconocimiento de gestos para las aplicaciones de SP. Dado que los gestos están categorizados y bien definidos, son un caso de estudio bastante atractivo para su reconocimiento automático, como se ha demostrado en estas investigaciones.

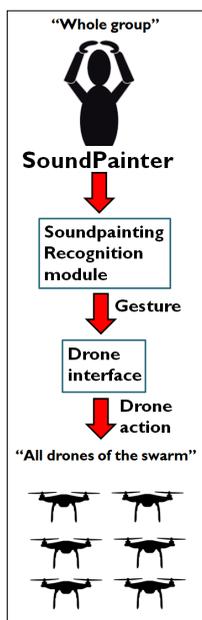


Imagen 13. Sistema para controlar un enjambre de drones usando el lenguaje Soundpainting⁵²

Según Guyot & Pellegrini (2014) el uso computacional podría tener muchas aplicaciones interesantes que no solo se limitarían a las actuaciones en vivo, en la cual la computadora actuaría como intérprete, igualmente podrían ayudar a investigar el equilibrio entre la improvisación y la creación musical planificada en el contexto particular de SP. En resumen, a realizar un análisis de la práctica

⁵² Extraído de (Chaumette et al., 2019, p. 3)

de SP en general que permitiría entender mejor las actuaciones musicales interactivas.

CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO V

“Ciertos términos, en cualquier campo de estudio, parecen ponerse de moda. Repentinamente, la gente emplea esos términos liberalmente en su conversación hasta que, después de un período de tiempo, las palabras comienzan a gastarse, a perder su intensidad original. El término creatividad ha sufrido ese destino.”

Frega, 2009, p. 13

“Electricity is not only present in a magnificent thunder- storm and dazzling lightning, but also in a lamp; so also, creativity exists not only where it creates great historical works, but also everywhere human imagination combines, changes, and creates anything new.”

Lev Vygotsky, 1930/1967, citado en Smolucha, (1992, p. 54)

“La creatividad es uno de los aspectos más complejos, misteriosos y fascinantes del comportamiento humano”

Hargreaves, 1998, p. 159

5. CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Cuando escuchamos hablar de creatividad, solemos pensar en personas con un nivel intelectual y de desarrollo bastante elevado, lo que nos conduce al falso mito de que solo unos cuantos elegidos son creativos o pueden llegar a serlo. Nada más lejos de la realidad. Según Schafer (1975):

(...) la educación musical, limitada al promedio de la inteligencia humana, puede tener sus propias recompensas; y sería ciertamente más apropiada para lugares, como las escuelas, donde se congregan seres humanos corrientes. (p. 17)

Podemos desarrollar ese potencial a lo largo de nuestra vida, ya que la actividad creativa del individuo es innata a sí mismo (Hargreaves, 1998) y además “es el recurso más importante del que disponemos” (Ribate, 2007, p. 113). Son muchas las voces reconocidas a nivel pedagógico que consideran que desde el momento en que nacemos todos y todas somos personas creativas (Tafuri, 2007; Espinosa, 2009; Robinson, 2017).

Coincidimos con Odena (2006, p. 226) en que la creatividad es una habilidad que posee la persona y que, tal y como han constatado las principales corrientes educativas contemporáneas, se puede incentivar y desarrollar a través de la educación. Nuestro enfoque de la creatividad está asociado al pensamiento creativo, definido por Kampylis & Berki (2014) como:

Creative thinking is defined as the thinking that enables students to apply their imagination to generating ideas, questions and hypotheses, experimenting with alternatives and to evaluating their own and their peers' ideas, final products and processes. (p. 6)

La creatividad puede ser estimulada y desarrollada mediante la práctica (Torrance, 1963 ; De Lorenzo, Laucirica & Ordoñana, 2016). Cualquier persona

puede ser creativa en algún ámbito de la vida (Gardner; 1995), desarrollando factores como la originalidad del producto, la apertura a nuevas experiencias, la autoconfianza, la motivación y otros factores que son determinantes.

Entre los muchos y diferentes ámbitos que abarca el concepto de creatividad, el educativo es de especial interés y atención para nuestro objeto de estudio. Dentro de este contexto se puede manifestar desde diferentes enfoques, personal y colectivo.

Algunos enfoques sobre la creatividad se enmarcan dentro de los diferentes aspectos psicológicos involucrados en el hecho creativo. Odena (2013) lo presenta así, en consonancia con Frega (1998) que igualmente propone entender la creatividad desde la perspectiva “persona - entorno - proceso - producto”.

Nuestro propósito en este apartado no es dar una definición de la creatividad, pero sí creemos oportuno ofrecer nuestra perspectiva dentro del contexto educativo, para lo cual nos hemos fundamentado en diversos autores (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1998) que han abordado la creatividad desde perspectivas distintas.

En su “modelo componencial de la creatividad”, Amabile (1996) presenta tres componentes. A parte de un primer grupo de factores como la motivación por la tarea, la autoconfianza y un buen ambiente social, incluye las habilidades necesarias para el dominio y las habilidades generales de la creatividad (fluidez, la flexibilidad o la originalidad).

Lo que nos interesa del pensamiento de Csikszentmihalyi (1998) es que, aunque pone en valor las características psicológicas de la persona creativa, subraya la importancia del contexto así como el campo donde el alumnado que crea realiza o desarrolla su creatividad.

Para adoptar un enfoque acorde con nuestro planteamiento pedagógico, preguntémosnos qué entendemos por creatividad, concretamente desde el punto de vista artístico. Para Frega (1998), desde una perspectiva general la creatividad es “la posibilidad de sentirse libre” y de “expresar en forma propia nuestros sentimientos o emociones, o concepciones de perfección formal.” (p. 17)

En consonancia con nuestros planteamientos, Tafuri (2007) argumenta que la creatividad es un procedimiento mental que tiene la finalidad y el propósito de producir un producto original. Partiendo de su significado más amplio, esta definición se acerca a la esencia del término, considerando la creatividad como “el acto y proceso de hacer algo nuevo” (p. 38). Según Tafuri (Ibid.), un factor determinante y reconocido por todos los teóricos de la creatividad es la novedad. En el ámbito educativo se podría explicar dentro de lo que la autora llama la “esfera del desarrollo” (p. 38).

Se considera que el producto será creativo siempre y cuando sea nuevo para su creador. Además, que sea la consecuencia de una intención creativa en el individuo, fruto de un procedimiento de elaboración y transformación de los materiales, y no de la casualidad. No ha de implicar necesariamente que el alumnado tenga conciencia del hecho compositivo en sí.

En oposición a la idea de considerar la creatividad como proceso puramente mental que sucede en la mente del individuo, Sawyer y DeZutter (2009) argumentan que en algunos casos no es correcto describirla de esa manera. Desde el enfoque sociocultural, estudios realizados sobre el aprendizaje creativo constatan que la creatividad depende de la interacción de ciertos factores sociales y culturales involucrados en el ámbito educativo (Burnard, 2006).

Aunque, son muchos los autores (Gainza, 2013; Greene, 2005) que piensan que, si bien en la teoría, la relación entre creatividad y educación resulta ser bastante importante, no parece traducirse cuando de su aplicación a la práctica se trata. Hay incluso algunas voces que se preguntan si “la escuela” puede matar la creatividad (Robinson⁵³, 2006, 2015).

Schools today are still very similar to the schools of fifty or even a hundred years ago, schools that were designed in an industrial age. (Sawyer, 2008, p. 2)

A pesar de haber logrado avances en investigaciones y en introducir paulatinamente el concepto de creatividad todavía no se ha producido una inmersión significativa de esta en el contexto educativo. La realidad de nuestras

⁵³ Robinson, K. (2006). Ken Robinson says schools kill creativity. *Talk.[Online]. TED-Talks.*

aulas nos sugiere que no se está promoviendo el pensamiento creativo. Swanwick (2000) nos confirma esta falta:

La enseñanza de la música ha tendido hasta hace relativamente poco tiempo a excluir los verdaderos elementos del juego imaginativo (creación, composición e improvisación) y en su lugar se ha orientado al dominio de destrezas de ejecución y apreciación o también a escuchar música en público, siendo ambos modos propuestas imitativas por antonomasia. (p. 49)

De hecho, autoras como Burnard (2000; 2017) y otros como Odena (2015a), advierten que todavía hoy, las políticas educativas siguen usando el concepto de creatividad más como tópico que como intención de que se implemente en el ámbito de la educación formal.

5.1. Desarrollar la creatividad en el aula de música

“Es deber de cada compositor interesarse por la habilidad creativa de los jóvenes. Pero ha de ser perspicaz para captar eso. Porque nuestro sistema de educación musical es uno en el cual la creatividad musical es progresivamente vilipendiada y ahogada.”

Schafer, 1965, p. 43

Nombres importantes del ámbito artístico y pedagógico a nivel mundial fueron los máximos exponentes de la educación musical durante el segundo tercio del siglo XX. A Kodaly, Willems o Suzuki les siguieron Paynter, Colwell o Schafer, por citar unos pocos. A finales del siglo XX la educación musical derivará en una transición que se verá reflejada en una diversidad de tendencias.

Por un lado, se observa una vuelta a las corrientes conductistas fruto de una globalización neoliberalista. Por otro lado, se siguen experimentando tendencias más abiertas que otorgan igual importancia a la creatividad y al aprendizaje creativo que al aprendizaje cognoscitivo (Gainza, 2013, p. 33). Los enfoques pedagógicos actuales se ocupan de la creatividad, centrándose en aspectos multiculturales y apostando por un progreso ecológico sin dejar a un lado el desarrollo tecnológico.

Aunque la creatividad musical se contemple fundamentalmente desde los procedimientos de improvisación y composición, algunos autores piensan que no solamente la creatividad se desarrolla a través de la composición (Howard, 2000) preguntándose si solo hay una forma de ser creativo.

Existen otra clase de actividades que se pueden relacionar con la estimulación de la capacidad creativa, por ejemplo la escucha activa o la exploración sonora de diferentes objetos e instrumentos cotidianos (Akoschky, 1988).

Desde la perspectiva de la didáctica de la música, en el apartado anterior dedicado a la creatividad en el contexto educativo, se han planteado las preguntas: ¿quién es o puede ser creativo? y ¿qué es la creatividad? Pues bien, nada mejor que, siguiendo la sintaxis del lenguaje SP, preguntarnos ahora: ¿cómo empieza todo? y ¿cuándo somos conscientes de nuestra capacidad creativa?

Burnard (2012b) explora la cuestión de lo que constituye la creatividad musical. Uno de los argumentos que todavía domina en muchos sectores de nuestra sociedades es la idea histórica de que solo los genios pueden ser creativos o solo ellos podrían ser artistas, como uno de los valores dominantes del romanticismo a favor del arte individual. En cambio, la composición en el aula entre iguales, favorece la dimensión social de la práctica colectiva y colaborativa.

Díaz y Frega (1998) ven la capacidad creativa del alumnado como uno de los objetivos principales en el área de la expresión artística. Nuestro estudio se apoya en sus teorías sobre didáctica de la creatividad musical, incluyendo elementos como el movimiento o la exploración sonora, lo cual nos sitúa claramente en el campo del arte sonoro multidisciplinar y en lo que las autoras explican: “no quedarnos en cantar cuatro ‘cancioncitas’ o enseñar la blanca, la negra y la corchea” (p. 37). El objetivo es la creatividad en el proceso como potencial abstracto.

Todo en la vida tiene un punto de partida y un final aunque en ocasiones no sepamos diferenciarlos. Glover (2004) nos ofrece una teoría para aplicar a estas cuestiones cuando confirma que “alrededor de los seis o siete años el

pensamiento musical de los niños atraviesa un momento decisivo que abre nuevas posibilidades en cuanto a su actividad compositiva” (p. 73).

He aquí un concepto clave que nos lleva a la siguiente respuesta: el pensamiento musical y el pensamiento creativo (Webster, 1992), cuando unimos el hacer con el pensar, en consonancia con las teorías de Torrance (1963) en torno a la creatividad. Ese es el punto de partida al que nos referíamos, al cómo; al momento en el que nuestro alumnado toma consciencia de que no solo son capaces de crear una pieza sino de pensarla como producto creativo. Observar la creatividad desde una perspectiva más amplia, como una potencialidad que posee todo ser humano y que puede ser desarrollada a través de cualquier disciplina artística, desde la música, la expresión corporal y visual o el propio lenguaje hablado, utilizando el lenguaje SP como recurso para desarrollar las capacidades creativas del alumnado.

Cada alumno tiene diferentes habilidades como bailar, cantar, hacer deporte, pintar, escribir o resolver problemas matemáticos. Robinson (2009) argumenta que muchos alumnos no llegan a descubrir sus capacidades reales debido a una educación que no fomenta sus habilidades, perdiendo así la confianza en su propia imaginación (p. 11, 12).

Ser creativo en música significa ser transversal. Frega (1998, 2009) habla de la creatividad como transversalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa transversalidad se puede concretar en la función creativa - interpretativa - valorativa; función permanente en el circuito emisor - intérprete - creador (Frega, 1998, p. 19). Berrade (2010) habla de las aportaciones del área de música al enriquecimiento del ser humano.

Para Schafer (1975) la música debería ser un área expresiva y no tanto de adquisición de conocimientos, los cuales, además, solo se ocupan de épocas pasadas. Al igual que Glover (2004), Schafer (Ibid.) describe su pensamiento argumentando semejanzas del arte plástico y visual con el arte sonoro, en el campo dedicado a la composición. El enfoque de Schafer encuentra paralelismos en el pensamiento de otros autores, como Frega (1998):

Nosotros no tenemos como meta que la gente produzca obras de arte fenomenales, pero sí es la meta que la capacidad de expresión se cultive, se desarrolle, mediante técnicas, mediante toma de conciencia, mediante capacidad de evaluación, de procesamiento (...). (p. 32)

La música debería ser enseñada como liberadora de energías, y a la vez desarrollar la percepción y el análisis de las propias creaciones del alumnado (Schafer, 1975).

En definitiva, el concepto de creatividad en relación con la música y su finalidad en educación es favorecer el desarrollo musical. Gainza (2013), citando a Elliott (1989), sugiere que desde la perspectiva pedagógica, es vital integrar dos dimensiones musicales complementarias: hacer externo lo interno e interiorizar la música, los sonidos y las experiencias del mundo externo. “Creemos, sin lugar a dudas, que sin una participación plena, sin creatividad, no puede haber un crecimiento ni un verdadero aprendizaje.” (p. 185)

5.1.1. Experiencias creativas en el aula

“La originalidad consiste en el retorno al origen”

Antonio Gaudí

Desde los inicios del presente siglo, muchos han sido los trabajos que han intentado ampliar la concepción de que no solo la composición era la única manera de desarrollar la creatividad en el aula de música (Tafari, 2007). Así, diversos autores han incluido dentro de la creatividad actividades y experiencias como la improvisación, la interpretación o la audición.

Algunas formas de componer, son muy cercanas a los planteamientos de composición en el aula: aquellos que trabajan directamente con los sonidos (véase SP) y se basan en la experimentación.

Las experiencias creativas en el aula de música deben tratar de desarrollar en el alumnado diferentes habilidades de modo sensorial y corporal que ayuden al alumnado a ser creativo, tanto en la apreciación o percepción musical, como en la interpretación y creación sonora. Apunta Frega (1998): “siendo persona creativa,

que elabora, como proceso creativo y que apunta a la concreción de productos creativos” (p. 12).

Schafer (1975) ya animaba a los docentes a “coleccionar sonidos” (p. 38), a improvisar con cualquier fuente sonora, por ejemplo el papel, en pequeños grupos. En resumen, a abrir nuestros oídos como una habilidad que nos permita ser creativos. Algunas de estas experiencias sobre composición musical creativa en la ESO en España han sido estudiadas por autores como Rusinek (2005; 2006), Odena (2006; 2015a), Murillo (2011) o Berrade (2010).

Pero todavía hoy, la improvisación es una actividad que se sigue descuidando en la práctica educativa de la enseñanza musical, sobre todo en la educación secundaria, a pesar de las muchas voces que constatan la importancia de esta experiencia para fomentar el desarrollo creativo del alumnado (Elliott, 1995; Sawyer, 2007, 2008; Hickey, 2009; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). La improvisación puede verse de igual forma como una experiencia emocional que desarrolla la fluidez del pensamiento.

Sobre la dimensión creativa que posee la improvisación en su complejidad compositiva, Elliott (1995) afirma que tal propiedad puede variar mediante la práctica musical y “puede incluir todo, desde variar espontáneamente o embellecer ritmos y melodías dados mientras se realiza, hasta desarrollar variaciones complejas y extendidas sobre temas musicales, hasta crear obras completamente nuevas” (p. 169). En este sentido la filosofía educativa de Elliott se acerca a nuestro enfoque didáctico, de implementar en el aula experiencias creativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo en el alumnado.

Como hemos descrito anteriormente, aunque son bastantes los expertos que reconocen que el desarrollo de la creatividad no se da exclusivamente en actividades de creación e improvisación, existen autores en el campo de la educación musical que consideran la composición como una actividad idónea para el desarrollo creativo del alumnado (Burnard, 2000; Hickey, 2003; Barrett, 2006; Burnard & Younker, 2008). Además, existen estudios sobre creatividad que

refuerzan la idea de que tanto la composición como la improvisación pueden y deben ser enseñadas en el contexto de la educación musical (Hickey, 2009).

Estos estudios se refieren a la composición en una forma amplia, que incluye actividades de improvisación, arreglos y pequeñas ideas que pueden ser organizadas de manera espontánea con el fin de comunicar pensamientos musicales o piezas de música más elaboradas, usando la notación, el gesto o cualquier otra forma de representar el producto final emergente (Swanwick, 1994). En esa misma línea se sitúa igualmente Delalande (2007).

La mayor parte de estos pedagogos encontraron en la educación musical generalista el laboratorio perfecto para experimentar la creación sonora con los “no músicos”, o con alumnado no experto en este prototipo de actividades de composición.

Otro de los iconos que refuerza esa teoría es el inglés John Paynter, desde la perspectiva de cómo hacer de la música un aprendizaje accesible para componer y ejecutar música sin ser músicos. En esta línea, Paynter (1999) apostaba por entender la música entendiendo sus relaciones: “saber como funciona el sonido, como esas relaciones se pueden convertir en ideas musicales y como esas ideas, transformadas por técnicas artísticas pueden estructurarse en el tiempo” (p. 33).

Otros, como el canadiense Murray Schafer, basaron sus experiencias creativas en la observación y registro sonoro de la naturaleza como materia prima para la producción musical, con signos pictóricos, más cercanos al gesto sonoro-visual que a la grafía simbólica (Espinosa, 2007).

Citamos como muestra los trabajos de Brian Dennis: *Projects in sound* (1975); de George Self: *New sound in class* (1967); de Lili Friedemann: *Improvisación colectiva como estudio y configuración de la música nueva* (1969), y de Robert Walker: *Sound Projects* (1976).

5.2. El enfoque pedagógico de la creación sonora

Inspirándonos por los principios básicos desarrollados en el siglo XX por diversos movimientos pedagógicos como el aprendizaje colaborativo basado en la experimentación y la exploración, dando prioridad a la creación grupal

colaborativa, creemos esencial hacer referencia a la pedagogía de la creación sonora como uno de los principales enfoques pedagógicos de nuestro estudio.

Siguiendo el desarrollo creativo de las demás artes, la composición o creación musical encontró igualmente su lugar en el sistema educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en la escuela primaria (Glover, 2004). Aunque habrá que esperar a la década de los setenta, y gracias al empeño de compositores y pedagogos como Self, Dennis, Paynter⁵⁴, Aston o Schafer, cuando se incorpora la composición al currículo de la educación secundaria como un contenido más dentro de los programas escolares (Giráldez, 2007).

Otros autores hicieron lo propio en Estados Unidos⁵⁵, como Ronald Thomas promoviendo la creatividad y la actividad compositiva en el currículo de la educación musical (Giráldez, 2004). Este cambio de enfoque se produjo en parte gracias al cambio de mentalidad que experimentó la música contemporánea con autores como Cage, Maxwell Davies y otros compositores en la segunda mitad del siglo XX (Cardenas, 2003) y a la importancia que se le dio al desarrollo de la creatividad por parte de reconocidos psicólogos como Torrance o Guilford entre otros.

El abandono del sistema métrico-tonal por una parte de estos compositores influyó de igual modo en la forma de ver el hecho sonoro-musical (Espinosa, 2007). De ese modo, esos dos elementos ocuparon, según Díaz y Giráldez (2007), un lugar importante del pensamiento pedagógico en torno a las propuestas de Schafer y Paynter.

En Francia, una corriente de compositores y pedagogos encabezados por Pierre Schaeffer integraron el GRM⁵⁶ de París, aportando nuevas ideas en relación a la importancia del sonido como principal elemento musical. Entre ellos,

⁵⁴ En Inglaterra, el proyecto del *Schools Council* denominado "*Music in the Secondary School Curriculum*", dirigido por John Paynter, publicó su primer documento de trabajo en 1974.

⁵⁵ En 1965, el *Manhattan-ville Music Curriculum Project* estuvo bajo la dirección de Ronald Thomas.

⁵⁶ *Groupe de Recherches Musicales*

destacaremos a Henry, Delalande y Reibel por su destacado impacto en la pedagogía de la creación musical (Espinosa, 2007).

Todos estos educadores se aventuraron a correr el riesgo de la exploración de nuevas estrategias y maneras de trabajar en el aula, gracias a lo cual la composición se ha ido introduciendo en los diferentes currículos musicales de nuestro país en los últimos años (LOGSE, LOE, LOMCE).

La nueva pedagogía musical, entendida esta como la surgida en los años sesenta del siglo XX, dio cuenta de otro estilo de educador para el cual el riesgo forma parte del desafío de la enseñanza significativa. Importa menos llegar al resultado que haber transitado un camino de reflexión y pensamiento autónomo (Espinosa, 2007, p. 103).

Reflexionar sobre la pedagogía de la creación sonora, implica basarse en cuestiones diversas que rodean al arte, la creación y la expresión como producto sociocultural. La concepción del hecho creativo, así como su análisis y evaluación en la enseñanza de la creación artística son nuestra forma de introducir en la práctica educativa el lenguaje SP. Nos preocupa y nos interesa más el proceso creativo que el resultado final. Pensamos que a lo largo de ese acto, se desarrollará la experimentación sonora, dotando al alumnado de un espacio donde generar y desarrollar su creatividad.

5.2.1. La enseñanza creativa

“La enseñanza creativa es un arte (...) Algunas estrategias pueden ayudar a promover el pensamiento creativo, pero los maestros tienen que elaborar todo un repertorio de destrezas que puedan adaptar a diferentes situaciones.”

Joubert, 2001, p. 21

Cada vez son más los autores que afirman que la enseñanza es una forma de arte (Cremin, 2017; Eisner, 2003; Joubert, 2001) y con mayor asiduidad encontramos trabajos que se centran específicamente en investigaciones sobre prácticas creativas de creación sonora, proyectos creativo-musicales y experiencias musicales significativas relacionados con el pensamiento y el

aprendizaje creativo en el alumnado (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009; Dennis, 1975).

Nos hacemos eco y coincidimos igualmente con las reflexiones de Espinosa (2007; 2009) sobre la necesidad de introducir en el aula la creatividad y la importancia de enseñar música con métodos creativos:

Los músicos contemporáneos dejaron las convenciones de la música escrita para reencontrar las posibilidades del sonido o el placer del juego. La música, para ellos, retornó a la infancia y se convirtió en la posibilidad de una disciplina del despertar [...] centrando la actividad en la audición, la creación y la invención a través del juego más que sobre la asimilación de un repertorio o de técnicas para la interpretación instrumental. (Espinosa, 2007, p. 99)

Ya en la década de 1920, aparece el término “música creativa” utilizado por la Dra. Satis Coleman en algunos de sus escritos (Glover, 2004). Su pensamiento se basó en que no es necesario aprender a escribir música para poder crearla y que es fundamental ofrecer a las niñas y niños experiencias musicales sobre las que construir después (Southcott, 1990). Lo más sorprendente es el modelo de experiencias que Coleman ofrecía al alumnado: conversaciones vocales improvisadas, exploración de instrumentos o la improvisación y composición en grupos, introduciendo la danza y el movimiento.

Schafer (1975) utilizó modelos de teatro, danza o incluso de béisbol en sus clases (p. 40). Si bien la enseñanza creativa se centra en el enfoque imaginativo del docente en el aula para conseguir un aprendizaje más interesante y significativo (Cremin, 2017), igual o incluso más importante debería ser para nosotros la enseñanza para la creatividad, enfocada más al desarrollo de la creatividad del alumnado, “su capacidad de establecer conexiones, a trabajar con lo inesperado, valorar la apertura, hacer preguntas, participar colaborativamente y experimentar con ideas solos y con otros.” (Burnard & Murphy, 2017, p. 28).

Lo más destacable es que “el alumnado incorpora esas cualidades del aprendizaje cuando el maestro mismo las posee y ejerce a través de su conducta y acción pedagógica (...) se transmiten por inducción y se adquieren mediante el contacto y la convivencia.” (Gainza, 2013, p. 34)

Los actuales currículos de la educación artística (en primaria) y musical (en secundaria) ubican hoy al profesorado en un desafío constante en torno al diseño de estrategias relacionadas con el “saber hacer”. No siempre se les puede dar cabida en el aula, debido en parte al modelo de formación del profesorado, en gran parte de conservatorio. En la mayoría de los casos se basa en el virtuosismo interpretativo, bien como solista o como integrante de orquestas sinfónicas y, en el mejor de los casos como docente de instrumento.

El profesor debe actuar como artista y como educador, alentando e inspirando a los niños a encontrar su propia forma de expresarse. Debe permitir que tanto él como los niños jueguen con sus ideas, tomen riesgos, tomen decisiones, y lo más importante, que busquen y escuchen lo inesperado.

5.2.2. El aprendizaje creativo

(...) “ingresar al concepto de educación por el arte, transitando una educación basada en el desarrollo de la creatividad, en el estímulo de la imaginación y la percepción sensible en conjunción con el ejercicio del razonamiento, de la inteligencia y de la actividad mental”

Espinosa, 2007, p.109

Abrimos este apartado del marco teórico con unas palabras fundamentadas en las reflexiones de Paynter y con las que coincidimos plenamente: una educación basada en el desarrollo de la creatividad y, el transitar una educación que permita el desarrollo creativo de nuestro alumnado; entendiendo que si existe desarrollo creativo se producirá un aprendizaje creativo y viceversa.

Se sabe que el aprendizaje no es un procedimiento exclusivamente individual, sino que implica una relación social en la cual el otro participa de diversas formas. También participan los diferentes elementos que conforman los espacios sociales donde el aprendizaje acontece. En ese sentido el aprendizaje creativo no es una excepción, y es precisamente en esa dimensión donde la práctica pedagógica y el entorno social de los contextos educativos asumen especial importancia para su desarrollo (Mitjás, 2013). En este sentido, autores como

Hargreaves (2016) afirman que “se puede producir un aprendizaje más creativo desde una posición docente más colaborativa y menos individualista”. (p. 37)

El aprendizaje creativo es importante por la fuerza y estabilidad que adquiere lo que se ha vivido. Desde la perspectiva constructivista en educación de Bruner (1997), las posibilidades de utilización efectiva en nuevas situaciones de aquello que el alumnado ha aprendido, adquieren un valor significativo. Además, es una forma de aprendizaje mediante la cual el alumnado puede transferir sus resultados gracias a la propia elaboración, la relación entre los conocimientos y las experiencias anteriores, la reflexión, y la implementación de procedimientos imaginativos.

Presentamos en el siguiente apartado reflexiones sobre el arte como herramienta metodológica para innovar en los procesos y los resultados dentro de la educación en general y de la educación musical en particular. Pero es imprescindible que el profesorado sea creativo en su quehacer pedagógico en el día a día del aula y representa un desafío adicional en los esfuerzos de hacer de la escuela un espacio favorecedor del aprendizaje y el desarrollo creativo.

5.3. Arte y educación

“Las artes son más que esparcimiento y adorno.”

Paynter, 1972, p. 12

En relación a las artes, Swanwick (2000) se pregunta cuál es su sentido y su propósito, si son meras actividades para el placer y lo más importante, si se pueden practicar en las aulas (p. 41).

Para Forestier (1980) el arte debe permitir al individuo, a partir de un conocimiento íntegro de sí mismo, poder aprovecharse de su potencial vital, relacionado con el equilibrio, la autonomía, y la realización de su personalidad a un nivel global.

Tal y como Bruner (1997) describe, el contexto aula es esencialmente, o debería ser un contexto cultural, donde se puedan reproducir relaciones interpersonales.

El contenido de la educación artística debería adaptarse a los contenidos de la educación musical.

Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principal e inevitablemente interpersonales, pues suponen intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los profesores. A través de semejante colaboración, el niño en desarrollo consigue acceder a los recursos, los sistemas de símbolos e incluso la tecnología de la cultura. (p. 86)

Volviendo a la pregunta que plantea Swanwick (2000): Sí, las artes se pueden practicar en las aulas y se les debe dar el valor que se merecen. En su libro *La educación artística no son manualidades*, María Acaso (2014) nos ofrece su visión personal por la que vincula la educación artística con los procedimientos cognitivos generadores de conocimiento a partir del lenguaje visual, quitando las manualidades del foco de la enseñanza. Aprender a hacer con las manos sí, pero también con la cabeza. En definitiva, aprender a aprender. Dicho de otra manera: incidir en el significado más que en la forma.

Nuestra filosofía, al igual que la de Dewey (1938) se fundamenta en entender el arte y la cultura como una manera de traspasar las barreras de aquello que se ha vivenciado, desde la perspectiva de la experiencia y a partir de la idea de “aprender y hacer”, como procedimientos inseparables.

Desde que Paynter (1972) considerase a la música como un área poderosa desde el punto de vista educativo, muchos e interesantes hechos han ocurrido y siguen ocurriendo. Pero de todos ellos, el que más nos interesa ha sido la vinculación de la música con otras disciplinas artísticas, abriendo así un mar de posibilidades en relación con el teatro, la danza y las artes visuales. También Schafer (1975) se sitúa en esta perspectiva, argumentando que las artes, durante el siglo XX, han buscado fusionarse y han intentado la interacción con otras disciplinas artísticas.

El significado de la palabra “música” ha ido cambiando, ampliando e influenciándose de las nuevas manifestaciones y lenguajes artísticos. Que “la música ya no son corcheas y negras” (Paynter, 1972, p. 7) es algo que hoy en día

nadie discute. La música es sonido y ruido, es decir, objeto sonoro. Incluso muchas veces, gracias a nuestro querido John Cage, la música es silencio.

SP es definido por Thompson (2006) como el arte de la composición en vivo, y como lenguaje multidisciplinar que aglutina diferentes disciplinas artísticas que pueden ser utilizadas a la vez dentro del contexto aula. Un lenguaje para el arte en la educación que está en consonancia con corrientes actuales de pensamiento que derivan por los mismo caminos, situando lo artístico en el centro del proceso educativo.

CREACIÓN SONORA COLABORATIVA

CAPÍTULO VI

“El origen de la conducta individual y colectiva es social y cultural, es decir, el origen de todo aprendizaje es social”

Vygotsky, 1978, n. p.

“Música es algo que cada uno puede hacer. Y usted podrá sorprenderse por lo que descubre en el proceso.”

Paynter, 1972, p. 14

6. CREACIÓN SONORA COLABORATIVA

6.1. Proceso y creación

Podemos decir que actualmente los diferentes currículos de la educación musical se basan en actividades que se podrían agrupar en dos bloques: escuchar y lo que Elliot (1997) llama “musiquear”, esto es modos de hacer música. El autor explica que, hacer y escuchar música han ocupado un lugar destacado en la mayoría de las culturas desde que el mundo es mundo, además de que las personas se continúan involucrando en esa suerte de experiencias musicales como parte importante de su rutina cotidiana.

Estas experiencias se pueden concretar en diferentes procedimientos como son: la escucha activa a partir de audiciones, la práctica instrumental o vocal y la creación o composición de sencillas piezas musicales, normalmente en un lenguaje tonal. Como se ha mencionado en la introducción del presente informe, la composición ha estado descuidada en muchas de las programaciones docentes actuales, en parte por el rol del docente en relación a fomentar estrategias y ofrecer espacios para desarrollar la creatividad en el alumnado.

Muchos son los autores que han investigado sobre la capacidad que tienen los niños y también los adolescentes de componer música, solos o en grupo, e independientemente de que se les enseñe o no a hacerlo (Glover, 2004). Sawyer y DeZutter (2009) se refieren a ese proceso creativo colectivo como creatividad distribuida. En su trabajo presentan una metodología que puede ser utilizada para el estudio de procedimientos creativos distribuidos y para entender y comprender cómo la colaboración contribuye a la creatividad.

Tres son las características que Sawyer (2006) constata a la hora de definir la creatividad en grupo, entendida esta como creación distribuida: improvisación, colaboración y emergencia (p. 148). En algunos de sus trabajos aborda la creación grupal desde la disciplina de la música y del teatro, explorando cómo la estructura y la improvisación siempre están presentes en la creatividad grupal. Es así, dado que Sawyer (Ibid.) entiende la improvisación como un procedimiento en el que entran en juego los mismos factores que utilizamos al conversar entre nosotros mismos.

Sawyer (Ibid.) discute por qué incluso en la creación grupal se tiende a centrar la atención en un líder que se supone es el creador de la obra artística emergente. En un apartado anterior tratamos el tema de la co-autoría de la obra emergente en acciones creativas colaborativas en las que, como en el caso de SP, existe una figura central que toma las decisiones sobre organización y estructura, en relación a lo que Resnick (1994), citado en Sawyer (2006) llama "mentalidad centralizada":

Resnick utilizó el ejemplo de la bandada de gansos que migraron hacia el sur en forma de "V". Cuando vemos una bandada de pájaros en forma de V, probablemente asumimos que el pájaro que está delante está liderando y que los otros pájaros lo siguen. De hecho, este no es el caso: la mayoría de las bandadas de aves no tienen líderes en absoluto. Más bien, la forma ordenada de "V" que cruza el cielo emerge de todas las aves que actúan juntas, cada una respondiendo solo a las cercanas, al igual que las actuaciones creativas grupales, la bandada se organiza sin un organizador. (p. 154)

Este es un claro ejemplo de cómo una composición con SP, a pesar de que sugiere la figura de un "compositor" que hace las veces de líder, emerge de la colaboración de todos los componentes del grupo, dado que requiere procedimientos de improvisación asociados a muchas de las indicaciones que el sptr construye.

Diversos autores se han sumergido en investigaciones sobre la composición colaborativa en el aula en las que el proceso creativo ha sido analizado como objeto de estudio (DeLorenzo, 1989; Kratus, 1989; Nankivell, 1999), aunque con

ciertas diferencias en relación a las estrategias utilizadas por el alumnado y además en relación al modelo de producto creativo emergente.

A parte de eso, un aspecto importante en el cual todos han estado de acuerdo es que el trabajo colaborativo, en su propia esencia, supone el poner en funcionamiento una serie de dimensiones cuando hablamos de los procesos creativos. Hablamos de escuchar y observar el procedimiento, de ver y oír como las ideas surgen y se desarrollan. De improvisar de manera espontánea, de vivir el momento. Según Glover (2004), desarrollar estas habilidades asociadas a los actos de creación en el aula es “esencial para aprender a componer más efectivamente”. (p. 47)

Kratus (1989) habla de sus hallazgos de exploración en el sentido de que los grupos de alumnos observados (educación primaria) se dedicaron durante la mayor parte del proceso a probar ideas una tras otra, comparando la acción creativa con la improvisación, siempre exploraron nuevas ideas en lugar de modificar otras anteriores.

Otros, en cambio, han observado las experiencias de creación en el aula desde perspectivas diferentes, como DeLorenzo (1989) que se centró en examinar la toma de decisiones del alumnado, identificando diversas estrategias que los niños adoptan para convertir sus ideas sonoras en un producto que pueda ser comunicable. Green (1990) plantea la duda de si aquello que habría de ser observado y evaluado debería ser el producto o la experiencia de aprendizaje que se haya producido a lo largo del proceso de creación.

En relación a la producción sonora del alumnado, los hallazgos revelaron dos maneras igualmente interesantes de abordar el hecho creativo en relación a lo que llamamos pensamiento musical o sonoro, es decir de cómo transformar los sonidos en ideas expresivas: (i) los que se basaron en un argumento a modo de disparador y (ii) aquellos que utilizaron el contenido sonoro para dar forma a la creación, los cuales se mostraron interesados por “la relevancia musical de cada gesto sonoro” (p. 196). En el primer caso, el alumnado pasaba más tiempo

repitiendo las ideas que habían generado (practicando) que pensando sobre el significado o estilo de la pieza.

En relación a la división entre proceso y producto, Delalande (2007) nos ofrece una visión accesoria de la obra artística, la cual pasa a situarse en un plano secundario y no en el principal objetivo. De ese modo se otorga la importancia que se merece al proceso y no tanto a la obra de arte final, aunque haya educadores que se preocupen más en buscar un resultado determinado, que en lo que se pueda aprender en el camino. Otorga a la creación colaborativa la categoría de experiencia creativa, social e inclusiva.

6.1.1. La improvisación como parte del proceso

Entendemos, al igual que algunos educadores (Wiggins, 2007), la improvisación como procedimiento dentro de la composición musical, en la medida en que el alumnado ha de dominar el mundo sonoro y actuar sobre él.

Others see improvising and composing as integrated, considering improvisation part of compositional process. (p. 454)

Es una actividad de tipo cognitivo que ocupa un lugar transcendente y que demanda iniciativa, imaginación, originalidad y reflexión, en la manera en la que cada alumno encuentre su modo de expresión. Dado que SP es en su naturaleza un lenguaje que demanda de la improvisación para poder crear, creemos oportuno abordarla en este espacio de nuestro marco teórico.

Coquillon (2015) se pregunta en qué forma la improvisación espontánea puede llevar al niño a desarrollar las competencias básicas en el aula y en la escuela. De ese modo, hablamos de una transferencia de competencias artísticas a otras más duraderas, como la concentración, la convivencia compartida, el respeto, la autoconfianza y el conocerse a uno mismo.

La improvisación es inherente al hecho creativo y elemento fundamental para el desarrollo de la creatividad; están relacionadas, aunque tienen características diferentes. Algunos contextos reservan la improvisación musical solo para algunas formas particulares de hacer música o la vinculan solo a habilidades

musicales teóricas o técnicas. Partimos de la reflexión que da nombre al trabajo de Hickey (2009) sobre si se puede o no enseñar la improvisación, en el que plantea igualmente algunos aspectos sobre “educación musical creativa” en la dirección de incorporar la práctica de la improvisación libre (no tradicional) en la escuela.

En este sentido, Monk (2013) habla de improvisación colaborativa, coincidiendo con Hickey (Ibid.) en que la improvisación puede ser enseñada en las aulas. Junto a Sawyer & DeZutter (2009) coinciden con nuestro planteamiento en relación al proceso creativo, en el cual se produce el diálogo entre el alumnado implicado. En su trabajo, analizan diversos procedimientos creativos colaborativos en los cuales la improvisación desarrollada en los ensayos, así como el diálogo entre los componentes del grupo, generó un producto final creativo.

Autores como Dennis (1975) animan a introducir en el aula diferentes clases de actividades experimentales con sonidos, con gráficos y lo que es más interesante a componer o generar música colectivamente, o lo que Dennis llama “producción colectiva de música” (Dennis, 1975, p. 6) para lo cual sugiere usar técnicas de improvisación descriptivas como la quironomía.

6.2. Sobre el estilo y el producto artístico

“Si queremos comprender la música de los niños como oyentes, debemos tratar de entenderla no sólo desde nuestra perspectiva sino también desde la de ellos”

Glover, 2004, p. 38

Esta afirmación de Glover (2004) nos ofrece un enfoque válido para abordar la creación sonora en el aula en relación al estilo de la obra creada por el alumnado. Partimos de la definición de Paynter (1972): “Estilo es la manera como suena la música (...) depende de la importancia que le asignemos a uno u otro de los elementos que conforman la música.” (p. 18)

Pongamos como ejemplo al arte visual y seguro que entenderemos de lo que estamos hablando. De observar con sus ojos, sin prejuicios. Cuando analizamos una obra artística realizada por un niño nunca la intentamos juzgar o evaluar

desde la perspectiva del adulto, aceptando en ella lo que desde nuestra perspectiva serían errores.

En cambio, no ocurre lo mismo con el arte sonoro. Para Young (1995), se hace necesario adoptar un enfoque multisensorial: “Si escuchamos y estudiamos la música que hacen los niños sólo con nuestro sentido auditivo, y meramente como producciones sonoras, entonces la estamos entendiendo dentro de las definiciones convencionales de la música en un mundo adulto” (p. 54). Eso se debe a que nuestras prioridades como adultos y como docentes no son las mismas que las de nuestro alumnado, como afirma Glover (2004) en términos de cómo escuchamos la propia música.

Debemos escuchar las creaciones sonoras del alumnado tal y como ellos las escuchan, basándonos en su intencionalidad creativa y en su pensamiento musical, que puede o no coincidir con el nuestro. Nunca entenderemos la música que hacen los niños si no tenemos en cuenta el contexto o la situación en la que se haya producido, o como plantea Forestier (1980), el alumnado debe vivenciar y no soportar el hecho artístico para que el aprendizaje sea eficaz.

Para Glover (2004) existen dos factores que pueden influir sobre cómo se escucha la música de los niños: la intención “en” y “para” la música. El primer caso trataría sobre el aspecto estructural o técnico de la pieza, mientras que en el segundo se trata de lo genérico, de “estoy haciendo la música, ahora” (p. 40). Nos sitúa cerca del constructivismo y de la pedagogía de la creación sonora. Crear es construir y organizar sonidos. Según Sawyer (2008), para enseñar al alumnado nociones básicas en relación a la composición es apropiado usar ciertos principios del constructivismo.

In my recent research, I have argued that children learn more effectively in collaborative, creative classrooms. Creative and improvisational teaching are effective tools for collaborative and constructivist learning of any content. (Sawyer, 2008, p. 58)

Hay que destacar, o hacer saber que cuando usamos el término composición de lo que estamos hablando es de la organización de sonidos con la intención de crear una estructura. Elliot (1997), en línea con este pensamiento filosófico, argumenta

que “para que exista un evento musical de cualquier tipo alguien debe, en primer término, realizar una acción para producir sonidos musicales” (p. 13).

En la educación primaria, se puede entender la composición como si de un juego de construcción con bloques se tratase, ya que la creación se construye a partir de elementos separados (Paynter, 1972; Giráldez, 2007, 2010). Este enfoque está en línea con la edad de los escolares y convierte el proceso de aprendizaje en una actividad lúdica.

6.3. Aprender colaborativamente, aprender con iguales

“El hacer música –especialmente con niños– constituye esencialmente una actividad social”

Swingler, 1997, p. 77

Desde el enfoque didáctico de la educación artística, muchos son los autores que constatan que de la misma manera que aprendemos a caminar caminando, o aprendemos a hablar hablando, la música se debería de aprender haciendo música o lo que Elliot (1997) llama “musiquear”, y además haciendo música juntos, igual que aprendemos a hablar junto a nuestros iguales.

A partir de estos planteamientos, se debería apostar por una práctica musical desde la cual se produzca la teoría. Y aquí es donde entra en juego el aprendizaje colaborativo en el aula, donde el alumnado se encuentra cómodo trabajando entre iguales y donde encuentra apoyo académico y afectivo (Oriol, 2009).

Desde la colaboración se fomenta el diálogo, la discusión, el debate y por ende se aportan y se reciben ideas y conceptos, generando así un enriquecimiento personal, tal y como Bruner (1997) lo plantea. “Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo” (p. 38). En este modelo de aprendizaje en grupo se promueve la interacción cara a cara, tanto verbal como visual, la responsabilidad individual y las habilidades sociales.

Para Paynter (1999), “el pensamiento se encuentra con el pensamiento cuando compartimos nuestra propia creatividad y cuando interpretamos, escuchamos y comprendemos el resultado de la inventiva de otras personas.” (p. 23)

Existen actividades de aprendizaje diseñadas para ayudar al alumnado a aprender a través de la exploración y la experimentación, las cuales han sido establecidas dentro del contexto del constructivismo. En este sentido nuestra base pedagógica coincide con el constructivismo Vygotskiano, el cual entiende el aprendizaje como experiencia social y cultural. A través de esta clase de experiencias, como pueden ser las discusiones y negociaciones, se construyen significados compartidos por el alumnado. Estos procedimientos permiten comprobar la consistencia del conocimiento adquirido al conectarlo con experiencias previas. El alumnado debe expresar verbalmente sus ideas, así como escuchar y poner en valor las ideas de los compañeros.

El desarrollo creativo, en el cual incluimos la improvisación, se sitúa en consonancia con el paradigma constructivista (Stublely, 1992) por el cual el alumno, considerado como sujeto cognitivo y social, es una simbiosis del ambiente (contexto) y de la herencia (conocimiento) recibida, que construye su conocimiento y no lo reproduce.

Finalmente, nos ocupamos de las últimas tendencias en cuanto a la relación entre la creación colaborativa y las nuevas tecnologías. En el caso de Carrascosa (2017) nos interesa el trabajo de creación colaborativa con el sistema *Soundcool*. Se trata de un software libre para la creación sonora y visual de forma colaborativa usando dispositivos móviles. Según los resultados de este trabajo, “la utilización del sistema *Soundcool* en la educación primaria permite aproximar a los alumnos al trabajo con sonoridades poco habituales, más cercanas a la música contemporánea o de vanguardia” (Carrascosa, 2017, p. 159).

Se trata de un recurso didáctico que, al igual que SP, sitúa al alumnado en un espacio propicio para la creación y el desarrollo de su creatividad mediante la exploración y la experimentación sonora. Además, no es necesario dominar ninguna técnica instrumental para participar en esta experiencia ni contar con la

habilidad para leer partituras. De ese modo, y según Carrascosa (Ibid.) con este modelo de experiencia “los alumnos pueden expresarse más libremente” (p. 159). Esta libertad permite al alumnado aprender de forma autónoma e independiente.

En este tipo de actividades, centradas en la creación colaborativa, el rol del profesor cambia en relación a la tradicional clase de música, convirtiéndose en un guía o animador (Espinosa, 2005; Carrascosa, 2017) creándose una relación socio-creativa nueva (Giglio, 2013), entre el alumnado y el docente.

6.4. Arte y sonido

“Actuar sobre el sonido con el fin de conocerlo, controlarlo, disfrutando plenamente de la experiencia, sería el emergente esencial de las propuestas didácticas que tienen como punto de partida la música contemporánea.”

(Gainza, 2002, n. p.)⁵⁷

Murray Schafer, afirmaba que en la sociedad actual se había invertido la proporción de sonidos naturales en relación a las culturas primitivas en las cuales era de un 69% frente a un 5% que eran los sonidos fruto de la técnica. A pesar de esa inversión, un 26% de sonidos humanos permanece inalterable (Barber, 1978).

Quiero incidir en la mente del individuo para transformarlo; quiero convencerlo de que la música no es de hecho la que se escribe sobre un pentagrama (...). La música está en la creación. (John Cage, en Barber, 1978, p. 56)

El acceso al arte ya no es hoy patrimonio de unos pocos y el lenguaje musical dejó de ser lo importante para dar paso a lo creativo, al hacer música, y SP es un claro ejemplo de esta transformación de la música en arte, de lo reproductivo en creativo. Paynter (1972) lo expresa de la siguiente manera:

⁵⁷ Este trabajo fue publicado en la revista Música y Educación, año VII, N° 24, Madrid, diciembre de 1995 y reproducido en: V. H. de Gainza: Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Lumen, Buenos Aires, 2002.

Los músicos del siglo XX han ampliado los recursos de la música con lo cual han hecho posibles más cosas musicales. Estas no son todas complicadas; muchas de ellas son muy simples y ofrecen oportunidades a gente que ni siquiera había soñado que le era posible hacer música. (p. 8)

Como apuntan Barber y Palacios (2009): “Nadie pone en duda que desde hace varios decenios el sonido/música no encuentra sus límites en una sala de conciertos, ni en los lenguajes musicales (entiéndase estilos) del mundo sinfónico” (p. 7).

Paynter (1972) cita el concepto de libertad en relación con las nuevas manifestaciones artísticas, descartando la anarquía como opción. Lo que según Paynter fue interesante para los compositores del siglo XX fue la idea de ampliar sus horizontes y la “libertad de exploración” (p. 17).

Glover (2004) nos invita a “estar ahí, escuchar y seguir lo que sucede” (p. 37) como algo inherente a nuestra tarea docente. Si algo ocurre y no lo escuchamos, nos lo perdemos. El arte sonoro es un arte que sucede en el tiempo, es decir, aquí y ahora. Si escuchamos, ya seamos intérpretes, creadores o escuchantes, la música, el sonido, se vive en tiempo real.

SEGUNDA PARTE
MÉTODO

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO VII

“La presunción de la investigación cualitativa sobre la cuantitativa reside precisamente en su pretensión de ser capaz de representar más adecuadamente al otro y sus experiencias.”

Ruiz Olabuénaga, 1996

"(...) aunque la investigación social pueda reportar anécdotas muy noticiables, cuando estas se producen tienen que contrastarse posteriormente mediante un proceso de recogida y análisis de datos robusto y sistemático que hace que a menudo los informes de investigación no sean de lectura general."

Odena, 2015b, p. 1

7. MARCO METODOLÓGICO

A la hora de redactar los diferentes apartados de nuestro marco metodológico, resulta indicada una pequeña introducción que explique o que dé una visión clara de qué se ha hecho, por qué y cómo. Todo ello, recogido en un marco de referencia interpretativo como la mejor manera de enmarcar, según Álvarez-Gayou (2003, p. 43), los fenómenos que se dan en la sociedad.

Así, expondremos la pertinencia de la metodología elegida, el método empleado y las técnicas e instrumentos para la recogida de los datos; además de describir en profundidad los procedimientos aplicados para el análisis de los mismos. Según Odena (2015b) el enfoque metodológico se debe desarrollar teniendo en cuenta las preguntas de investigación y a partir de los objetivos diseñados.

La metodología, ha de constituir el "marco de referencia conceptual que describa y justifique la utilización de los principios y métodos más adecuados" (Ibarretxe, 2006, p. 25), en el camino para alcanzar los objetivos propuestos. Se trata de aproximarse a la realidad social de la misma manera en la que los sujetos la perciben, a través de la interpretación del lenguaje para comprender la acción sociocultural.

7.1. Justificación de la metodología cualitativa

Todavía hoy en día en el seno de las ciencias sociales, se duda de si la observación cualitativa tiene la entidad suficiente para constituir en sí misma una metodología (Anguera, 1988, 1995).

Para que el profesorado pueda fundamentar su práctica educativa en los resultados obtenidos de la investigación en didáctica musical y no basarse solamente en su propia intuición, desde que se empezó a investigar en este campo, se ha ido reconociendo poco a poco que la realidad educativa musical puede ser estudiada de forma controlada y rigurosa, con el propósito de dar respuesta a los problemas y preguntas que la enseñanza musical nos plantea (Colwell, 1992).

El paradigma cualitativo implica una metodología basada en la interpretación de los resultados y en la elección de un método que aglutine diversas estrategias de investigación con características como: la descripción de casos y eventos, la recogida e interpretación de los datos mediante su categorización y la validación a través de la triangulación (Bresler, 2006). Pretendemos conocer e interpretar la realidad educativa, para lo cual se han elegido técnicas complementarias (Taylor & Bogdan, 1992) como la entrevista semiestructurada, la entrevista grupal y la observación, tanto participante como no participante.

De ese modo, la metodología cualitativa nos permite enfocar (haciendo uso del lenguaje) la investigación hacia cuestiones subjetivas (representaciones simbólicas, afectos, conductas) y a todo aquello a lo que se pueda acceder mediante la observación del objeto de estudio. Se trata de una investigación exploratoria, inductiva y descriptiva (Díaz, 2010).

Adoptamos la concepción naturalista que posee la metodología cualitativa e investigamos en el entorno del mundo real de los sujetos encontrándonos de manera directa y presencial con nuestro objeto de estudio, en vez de hacerlo en entornos creados específicamente para los fines de la investigación. Desde esa perspectiva, los datos se han recogido en un contexto educativo real, en el cual profesor e investigador han ido a la par (Rusinek, 2007).

Para Anguera (1995) la metodología cualitativa deberá ajustarse a una serie de principios que se concretan en: (i) adoptar la mejor estrategia en función del problema planteado, (ii) seguir una planificación sistemática, (iii) optimizar y

transcribir los datos y, por último, (iv) adecuar la estrategia de análisis en función del objetivo inicial.

A partir del acercamiento del investigador a la realidad que estudiamos, interpretamos las conductas, así como las explicaciones que nos dan los actores acerca de su comportamiento, lo que nos permite la descripción y comprensión del fenómeno. Es posible porque la perspectiva cualitativa es holística, considerando los sujetos y los escenarios o contextos como un todo, y asumiendo que la realidad es tal y como ellos la definen, investigando los procedimientos de interacción social en el momento en que se presentan, en vez de basarnos en cuestionarios diseñados para documentar los patrones de actitudes y personalidades (Alvarez-Gayou, 2013).

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es además inductiva, se han obtenido datos conceptuales de carácter subjetivo con la finalidad de comprender e interpretar la realidad investigada (Díaz, 2010) en función del planteamiento del problema.

Con el propósito de desarrollar la teoría, se observó y analizó desde diversas perspectivas la información que se obtuvo durante la investigación, siguiendo un diseño flexible. En este sentido, la idea de flexibilidad (Gutiérrez, 1999) se fundamenta en el hecho de que la mayor parte de las acciones implementadas en el proceso son simultáneas: la selección de casos, recogida de datos, análisis, resultados e informe.

El propósito del presente estudio no se ha centrado en verificar o rechazar hipótesis o teorías, sino en descubrir y generar conocimiento a partir de los datos. Sin embargo, eso no implicó empezar el trabajo de campo sin tener nada previsto. Contábamos con conocimientos teóricos previos que fueron orientando nuestros primeros pasos.

Desde el paradigma interpretativo nos planteamos la interpretación de los resultados para comprender el problema de la investigación, siendo la metodología cualitativa la que nos lleva a la elección del método, de los instrumentos y de las técnicas para la recogida de datos.

7.2. Elección del método

El tema objeto de estudio y las preguntas de investigación determinaron la elección del estudio colectivo de casos como método. A la hora de analizar todo el material recogido, se ha optado por obtener el mapa de categorías a partir del propio estudio y no desde el marco teórico, tal y como plantea la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). Elegimos la TF como método porque nos permite explicar el hecho investigado cuando este no cuenta con teoría existente o no ha sido creada todavía (Creswell, 2008). Además, la elección de la TF nos ha permitido evitar sesgos teóricos. Según Massot, Dorio, y Sabariego (2009) la TF “no parte de una teoría inicial ni se formulan hipótesis para ser probadas antes de la investigación, por el contrario parte del objetivo de generar una teoría basándose fundamentalmente en la mentalidad abierta de la o el investigador” (p. 320).

En este sentido, nuestro estudio se inició con una pregunta general, y no con una hipótesis. Según De la Cuesta (2006) las preguntas deberían plantear el problema en términos de: “qué es lo que pasa aquí o qué es lo que sucede” (p. 138). Charmaz (2006) indica que el resultado de una investigación de teoría fundamentada sustantiva es un conjunto de interpretaciones teóricas que ofrecen una explicación de un problema delimitado. La teoría fundamentada se considera uno de los sustentos de mayor peso de la investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003, p. 91).

Autores como Latorre et al. (1996) o Webster (2012) fundamentan el empleo del estudio de casos como el método de investigación y la manera idónea y más natural en las investigaciones bajo el paradigma cualitativo. Yacuzzi (2005) determina que: “Su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene control y responde a preguntas de tipo cómo y por qué” (p. 1). El estudio de casos constituye la exploración de un objeto delimitado, a través de una profunda y detallada recogida de datos, usando diversas y diferentes fuentes, técnicas y dispositivos en el contexto donde ocurren (Bolden, 2009).

En nuestro estudio, el lenguaje SP en el contexto de la creación en el aula, constituye ese “objeto delimitado”, en la misma línea que otros estudios de caso similares (Hauge, Paulsen, & Ødemotland, 2016), los cuales analizaron las interacciones de un grupo de docentes como parte importante de la colaboración creativa.

El método del estudio de casos se contempló desde el principio como el más idóneo para alcanzar nuestros objetivos, siendo nuestra elección el modelo instrumental, ya que nos planteábamos interrogantes que implicaban observar y describir cómo funcionaría el lenguaje SP en los procesos de creación sonora colaborativa. Aquí, el estudio de casos se convierte en un instrumento (Stake, 1999) para lograr el objetivo. Se hace colectivo, porque elegimos a varios grupos de alumnos de diferentes centros educativos para una mejor comprensión del objeto de estudio. El interés radica en la indagación del fenómeno SP que constituye el caso.

El estudio se ha llevado a cabo a lo largo de dos cursos lectivos, en cuatro centros educativos públicos de la Comunidad Valenciana: uno de educación primaria y tres de educación secundaria. Se realizó un trabajo en profundidad de recolección de datos a partir de las observaciones de las sesiones de creación sonora en el aula. Llevamos a cabo diferentes entrevistas a: tres docentes, un experto y un grupo de alumnos de uno de los centros educativos que participaron en el estudio. Además, se tomaron notas de campo durante esta fase observacional.

Con la finalidad de obtener diferentes puntos de vista en relación a los datos, se realizaron las entrevistas a fuentes de información diferentes, tanto al profesorado como al alumnado. Para garantizar tanto la fiabilidad de la información recogida como su riqueza, se tomaron abundantes y detalladas notas de campo que describieron el contexto, diversas situaciones del aula y diferentes características del alumnado.

Este estudio de casos instrumental explora los procedimientos de creación de varios grupos de alumnos con una diversidad de experiencias en relación con la

música y las demás artes. Su participación, negociación de aspectos sociales y la práctica creativa serán analizadas desde una perspectiva sociocultural.

7.3. Diseño de la investigación

Diseñar la investigación implica seguir una serie de pautas agrupadas en una secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, organizar y analizar los datos (Anguera, 2004), teniendo siempre en cuenta los objetivos e interrogantes de nuestro estudio. Ibarretxe (2006) lo considera como el método, y además añade “conclusiones y posibles implicaciones prácticas” (p. 26).

Para la obtención de la información, se decidió implementar la observación como técnica para la recogida de datos en el contexto del estudio. No debemos confundir esta decisión con la metodología observacional, que aunque puede ser utilizada como técnica de observación a nivel general, tiene otros propósitos como puede ser la observación de patrones de conducta, los cuales no se han contemplado en el estudio.

Nuestra indagación sigue la línea de las investigaciones realizadas por enseñantes, basadas en el empleo de la curiosidad y el deseo de comprender la realidad que tiene el docente, desde la “indagación sistemática y autocrítica”, que requiere un trabajo detenido de observación y una recogida de datos sistematizada, tal y como propone Stenhouse (1987, p. 28).

Partiendo de un diseño emergente (propio de la metodología cualitativa) caracterizado por su carácter flexible y provisional, se tomaron algunas decisiones en el inicio del estudio, quedando otras abiertas a posibles cambios que pudiesen surgir. De hecho surgieron, en las primeras etapas de la investigación, como el número de los casos seleccionados o algunas de las preguntas de las entrevistas realizadas a los docentes.

Nuestro estudio se planificó en tres fases claramente determinadas: primero se realizó el acceso al contexto para la recogida de datos; posteriormente, la observación y las entrevistas; y, finalmente, el proceso de categorización de los datos.

El procedimiento de análisis y codificación se realizó con el software para el análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*, siguiendo el enfoque interpretativo de la TE, según el cual la teoría se va construyendo a medida que la investigación va avanzando.

CRONOGRAMA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		
CURSOS	ACCIONES	CONTEXTOS
2015-2016	REVISIÓN DOCUMENTAL Y MARCO TEÓRICO INICIAL	-
2016-2017	FASE EXPLORATORIA	CE-A
2017-2018	FASE OBSERVACIONAL	CE-A
	FASE EXPLORATORIA	CE-B, C, D
2018-2019	FASE OBSERVACIONAL	CE-B, C, D
	ENTREVISTAS A DOCENTES Y ALUMNADO	CE-B, C, D
2019-2020	FASE ANALÍTICA	INFORME DE TESIS

Tabla 2. Fases del diseño de la investigación

La información, derivada de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo, se fue generando con el propósito de descubrir teoría: observaciones, realización de entrevistas a los actores implicados en el estudio y revisión documental. En nuestro caso, la generación de teoría se centró en la forma en la que el alumnado interactuó con el objeto estudiado, es decir, el lenguaje SP.

En relación a nuestro diseño de investigación, el análisis de las interacciones del alumnado en su contexto es abordado por Sawyer & DeZutter (2009) como análisis de la interacción:

Interaction analysis is a method for studying the interaction of people with each other and with objects in their environment. Its focus is on people's observable actions—including talk, nonverbal gestures and movements, and the use of objects. (p. 84)

7.3.1. ¿Por qué un estudio colectivo de casos?

“En el estudio colectivo de casos el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara”.

Massot, Dorio y Sabariego, 2009, p. 314

Tal y como afirma Stake (1999), “es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña” (p. 18), por lo que optamos por el diseño del estudio colectivo de casos. Nos pareció igualmente oportuno elegir a varios profesores expertos en el objeto de estudio, y no sólo a uno. Desde el primer momento existió una buena coordinación entre cada uno de los casos individuales.

Elegimos el estudio de casos porque nuestro interés se centró en la indagación del fenómeno SP. El estudio se llevó a cabo en cuatro centros educativos de la CV. Nuestro propósito no consistió en estudiar a un colectivo, sino en observar y analizar varios casos de manera descriptiva, heurística e inductiva (Stake, 1999).

Después de analizar los casos uno por uno decidimos prescindir de algunos que no aportaron datos válidos para el estudio. Según Stake (1999) “incluso en el estudio colectivo de casos, no se debe dar la máxima prioridad a la selección mediante muestras de características” (p. 19). En el estudio colectivo de casos son importantes el equilibrio, la variedad y las oportunidades de aprendizaje.

En resumen, se trata de un estudio colectivo e idiográfico de casos, en tanto existe un interés en estudiar una unidad en su conjunto. Se podría hacer una comparación, por ejemplo, en cómo juega al básquet un equipo: es decir, su forma de juego. En nuestro caso, el ejemplo anterior se traduciría en analizar cómo desarrolla un grupo (el equipo) el lenguaje SP: es decir, su forma de componer. No se trata de un estudio nomotético, en el cual el interés radicaría en estudiar las partes de esa unidad; por ejemplo, en el caso de un equipo de fútbol se trataría de estudiar cómo juega cada jugador por separado.

7.3.2. Contexto del estudio

Massot, Dorio y Sabariego (2009), citando a Glaser y Strauss, destacan que el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros.

Seguidamente, presentamos el contexto educativo en el cual hemos desarrollado la investigación. Asimismo, describimos en detalle los diferentes contextos escolares en los que se realizó la recogida de datos.

7.3.2.1. El contexto educativo

La educación primaria y secundaria han sido los contextos elegidos para acotar nuestra investigación así como para realizar nuestro trabajo de campo. La decisión coincidió con la elección de los docentes colaboradores: un maestro de educación primaria y dos profesores de educación secundaria. Se escogieron los niveles educativos a los que los docentes estaban impartiendo sus clases en el momento del estudio.

Así, en el centro educativo de educación primaria se observaron cuatro casos de alumnado de sexto nivel (10-11 años). De los cuatro casos observados, se descartaron dos en la fase de análisis. Cada uno de ellos estuvo formado por 7 alumnos.

En los centros educativos de educación secundaria, se observaron y analizaron diez casos, repartidos entre los tres centros participantes. En los casos seleccionados, estuvieron representados los dos ciclos de la ESO, con alumnado de entre 12 y 16 años.

El número de alumnos por caso osciló entre 8 y 12, dependiendo del nivel educativo. Esta variación en el número de alumnos por caso se debió a las características internas de cada caso y su relación con el resto de la clase. En los casos de 4º de la ESO, debido a la optatividad, la ratio de los grupos es más irregular que en los niveles inferiores.

7.3.2.2. El contexto escolar

Dado el modelo de estudio de casos que nos ocupa, pensamos que la selección de determinados casos nos serviría más que otros, así que seleccionamos los casos por conveniencia, de acuerdo con las técnicas de muestreo de la metodología cualitativa (Gutiérrez, 1999) y en función de cuales nos darían información más abundante y concreta para llegar a los objetivos de nuestra investigación.

Los casos estudiados pertenecen a cuatro centros educativos públicos de la Comunidad Valenciana: un centro de primaria de Castellón de la Plana, dos institutos de la ciudad de València y un instituto de Alcoi, en la provincia de Alicante.

Así, y siguiendo las pautas del muestreo por conveniencia, nuestro principal criterio para la selección de los casos fue elegir en primera instancia profesores con un dominio en el lenguaje SP y que además lo pudiesen implementar en el aula dentro de su programación didáctica.

CONTEXTOS DE LA RECOGIDA DE DATOS				
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D
Contexto	Secundaria	Primaria	Secundaria	Secundaria
Tipo	Público	Público	Público	Público
Lugar	València	Castelló de la Plana	Alcoi	València
Nº de casos	4	2	2	2
Edades alumnado	12-14	10-11	15-16	15-16
Nivel educativo	1º y 2º ESO	6º	4º ESO	4º ESO
Nº alumnos por caso	8	6	6 y (10-12)	10-12
Fuentes Sonoras	Instrumental Orff	Instrumental Orff	Instrumentos acústicos y electrónicos	Instrumentos acústicos y electrónicos
Curso/Año	2016/2017 2017/2018	2018/2019	2018/2019	2018/2019
Docente	Investigador	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3

Tabla 3. Información de los contextos y lugares de la recogida de datos

7.3.3. Observación y notas de campo

En base a nuestro diseño de investigación, se eligieron técnicas y estrategias flexibles para la recogida de los datos y su posterior análisis. En este sentido, las decisiones en torno a qué datos obtener y cómo obtenerlos, se tomaron tanto al inicio, como durante el proceso de la investigación. Además de la observación implementada en los tres centros educativos colaboradores, se tomaron notas de campo y se registraron en video estas y algunas sesiones más.

Nuestro diseño de la fase observacional se planteó desde la perspectiva de la “observación no estructurada” (Wood & Smith, 2018) utilizando como instrumentos y técnicas de recogida de datos los registros en video y las notas de campo. En este sentido, el empleo de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información nos sirvió para triangular los datos obtenidos, dándole un mayor grado de validez al estudio.

Adoptamos así, la observación como técnica de recogida de datos y no como método (Anguera, 1988; 1995), ya que nuestro estudio no se basó en un diseño cuantitativo de observación sobre la repetición de patrones.

Nuestro registro de notas de campo sirvió para recoger información que nos ayudó posteriormente en la interpretación de los datos. Según Aravena et Al. (2006), una parte del trabajo de campo se expresa en notas acerca de lo que se observa, quedando registradas nuestras impresiones como observadores, así como nuestras intuiciones o apuntes metodológicos sobre lo que se va observando.

Tomando como base que “la observación en el aula es tan importante como proceso que como producto” (Anguera, 1988, p. 5), la duda que nos surgió desde el comienzo del estudio fue: cómo plantear la observación, o expresado de otra forma, cómo plantearnos la observación del proceso creativo en el aula.

El acceso al contexto se realizó mediante la observación participante. Esta se planteó en el modo que Wood & Smith (2018) llaman “observador reactivo” (p. 100), o como Penalva et Al. (2015) la denominan: “participación moderada” (p. 62). Mediante esta modalidad de observación, los participantes observados

fueron informados de la observación y del objeto de estudio, sin buscar demasiado el contacto directo con el alumnado en el momento del hecho creativo, dejando que ellos fuesen los verdaderos actores.

Nuestro rol de observador consistió en no interferir en las actividades del grupo, interactuando con ellos para realizar aclaraciones, sugerirles mejoras, confirmar y contrastar lo que decían con lo que hacían. Esta clase de técnica nos permitió poder intervenir en los momentos en que creímos que con ello se podía mejorar la comprensión de la tarea llevada a cabo por el alumnado. Hubo diversas ocasiones en las que interactuamos con los grupos para aclarar dudas o sugerir caminos, o simplemente animarles a continuar.

Desde la perspectiva del paradigma cualitativo hemos sido sensibles al efecto que podíamos causar sobre el alumnado observado, teniendo en cuenta que no se pueden eliminar del todo los efectos del investigador sobre los sujetos a estudiar, interactuando con ellos de manera natural, sin ser intrusivos (Blumer, 1969; Taylor y Bogdan, 1992).

En la medida de lo posible se intentó obtener un mínimo control sobre los sujetos objeto de estudio. Durante algunas de las sesiones en los centros colaboradores adoptamos la estrategia de participar en algunas de las actividades del grupo desde un enfoque marginal, más como un ayudante, pero con intereses y problemas compartidos, interactuando con los sujetos observados (Bresler, 2006; Forner y Latorre, 1996; Gutierrez, 1999).

Burnard y Younker (2008) presentan un trabajo similar a nuestra investigación, en relación a la interacción del alumnado en la creación colaborativa, analizando la herramienta utilizada en función de la tarea propuesta, que en nuestro caso fue la creación de una pieza de arte multidisciplinar con el lenguaje SP.

La observación de los comportamientos verbales y no verbales del alumnado puede proporcionar información sobre lo que consideran que es significativo y cómo construyen y negocian el significado musical, tanto a nivel individual como colectivo (Burnard & Younker, 2004).

7.3.4. Entrevistas

Desde la perspectiva cualitativa, en la cual está basada nuestra investigación, el significado que nos han aportado las diferentes entrevistas realizadas ha estado negociado y centrado en el diálogo. Queremos decir que no solamente nos dedicamos a reproducir de forma literal las preguntas de la entrevista, algo más en consonancia con el paradigma positivista que busca la unicidad del significado, sino que se intentó en todo momento la interacción con el entrevistado.

Se buscó la diversidad descriptiva siguiendo el modelo de una conversación normal, y no un intercambio de preguntas y respuestas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los docentes colaboradores con una serie de preguntas abiertas de modo que nos pudiesen dar información diversa. Según Flick (2004), “una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación” (p. 99).

Tanto las preguntas de las entrevistas a docentes como la entrevista grupal realizada a uno de los casos, fueron validadas por tres doctores expertos. Las entrevistas a los docentes fueron registradas en audio y la entrevista al alumnado se grabó en audio y video.

Las entrevistas se plantearon desde un punto de vista menos formal, lo cual permitió al entrevistador modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas y añadir información en función de las respuestas (Bisquerra, 1989) llevando a superar posibles malentendidos semánticos hasta comprobar que el entrevistado captaba el sentido de la pregunta.

Una de las técnicas utilizadas fue el visionado por parte del alumnado de algunas de las sesiones previamente grabadas en vídeo (Burnard, 2004). El objetivo fue explorar sus experiencias creativas narradas por ellos mismos (Odena, 2015a). Decidimos realizar una entrevista grupal semiestructurada al alumnado de uno de los casos, con un enfoque no directivo y con pocas intervenciones por parte

del investigador. Solo se intervino en los momentos en los que los alumnos estuvieron menos participativos.

La entrevista fue diseñada a partir de una batería de preguntas que se fueron introduciendo según el alumnado hablaba de unos u otros aspectos que aparecían en la reproducción del video. En todo momento se intentó mantener un buen clima por parte del profesor y del investigador, flexible y abierto, con la finalidad de obtener respuestas sinceras que reflejasen sus opiniones sobre lo que estaban viendo. Para Aravena et al. (2006), “una ventaja de las entrevistas grupales es que reproducen las formas de interacción personal que ocurren en la vida cotidiana, lo que permite que afloren opiniones y relatos que de otro modo no se expresarían con igual libertad” (p. 69).

Las transcripciones de las entrevistas a docentes fueron devueltas a los mismos para su revisión, con la finalidad de validar si lo que el investigador había transcrito era una representación precisa y justa de su conversación, como parte de lo que Wood y Smith (2008) definen como “proceso ético que añade validez a los datos” (p. 98).

DESARROLLO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO VIII

“En la investigación educativa actual, son tareas fundamentales, precisamente, el registro cuidadoso y la interpretación de las diferentes manifestaciones espontáneas –motrices, verbales y sonoras– en niños de distintas edades.”

Gainza, 2013, p. 66

8. FASES DEL ESTUDIO

En el presente estudio se ha investigado el proceso de creación sonora en diversos grupos de alumnos, de cuatro centros educativos diferentes, utilizando una metodología cualitativa en el diseño del proyecto y en las técnicas para la recogida y el análisis de los datos (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Los datos se han recogido en contextos educativos reales. Además, en uno de los centros el investigador es a la vez profesor del área de música.

Como hemos explicado en el capítulo anterior, las herramientas que se han utilizado para observar los procedimientos creativos que han implementado en el aula los diferentes casos implicados en el estudio han sido: la observación participante, las notas de campo, la entrevista semiestructurada individual, la entrevista o discusión grupal, la filmación en vídeo y el análisis de documentos.

El estudio de casos colectivo, con un enfoque interpretativo (Serrano, 1998), ha sido el método elegido para llevar adelante el estudio. La TF nos ha permitido inducir y fundamentar el conocimiento a partir de datos descriptivos (Glaser & Strauss, 1967). La realización de nuestro estudio se ha planificado en 3 fases que a continuación presentamos, siguiendo las bases de los métodos escogidos y adaptándolas a nuestro contexto de investigación:

FASE EXPLORATORIA

- a) Acceso al contexto del estudio.
- b) Aprendizaje y desarrollo del lenguaje SP.
- c) Implementación del estudio piloto y adaptación de las técnicas de recogida de datos.
- d) Selección de los casos.

FASE OBSERVACIONAL

- a) Observación y recogida de datos en el CE-A.
- b) Selección de centros educativos y docentes colaboradores.
- c) Recogida de datos en los CE-B, C y D.

- d) Realización y transcripción de las entrevistas a los docentes y entrevista grupal abierta al alumnado.
- e) Observación y entrevistas a expertos.

FASE ANALÍTICA

- a) Proceso de categorización y análisis de datos.
- b) Triangulación y discusión de resultados.
- c) Conclusiones

8.1. Fase exploratoria

“Lo importante es la superposición de percepción e interpretación, con la ayuda de un conocimiento previo (adquirido generalmente en el período exploratorio inicial), y tratando de minimizar o anular los sesgos de diversos órdenes a los que se halla expuesto el proceso.”

Anguera, 1986, p. 30

8.1.1. Acceso al contexto del estudio

En el inicio del curso escolar 2016/2017 se estableció el contacto con el contexto del estudio y se pidieron los permisos necesarios para la realización de la investigación en el CE-A. Dado que el investigador es además uno de los dos profesores de la asignatura de música en este centro educativo, el acceso al campo se pudo realizar de manera más inmediata.

Este centro educativo fue creado por el Decreto 3134/1962 de 12 de noviembre como Instituto Nacional de Enseñanza Media Masculino. Antes de su inauguración se convirtió en Instituto mixto por Decreto 1230/1968 y comenzó su actividad lectiva en octubre de 1968. El centro cuenta con gran cantidad de programas de atención a la diversidad, programas de refuerzo educativo, de desarrollo de máximas capacidades, proyecto deportivo, etc. Está integrado en la red de escuelas para la salud en Europa (SHE) y cuenta con un importante equipo de mediación escolar. En la actualidad el centro cuenta con más de 1.100 alumnos matriculados en ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de grado medio y superior, en turnos de diurno y de nocturno.

En cuanto a la infraestructura, el centro cuenta con dos aulas de música, tres de informática, una biblioteca y tres aulas de artes visuales. Las aulas de música están dotadas con un conjunto de instrumentos Orff cada una, así como instrumentos variados, que en muchos casos han sido contruidos por el propio alumnado. Se trata de aulas espaciosas en las cuales se pueden desarrollar actividades que requieran del suficiente espacio para la movilidad del alumnado.

Esta primera fase del estudio se realizó en un centro educativo público de la ciudad de València. A lo largo del primer trimestre se implementaron actividades en diversos grupos de alumnos de 1º, 2º y 4º de la ESO (de 12 a 16 años), con la finalidad de introducir nociones básicas en relación a la creación sonora colaborativa. Actividades previas entre las cuales se realizaron: pequeños debates o discusiones sobre el hecho compositivo, reflexiones en torno a de dónde surgen las ideas, o simplemente hablar de música (Glover, 2004).

Esta especie de actividades previas son importantes como preparación para el alumnado. Nosotros encontramos algunos ejemplos en trabajos como el de Giacco & Coquillon (2016):

(...) we proposed an experiment to the students. Five to six person groups would each have to search for sounds (and possibly their graphical representations) that could evoke sensations and feelings or sound gestures from each element. We invited the students to search for other graphics, sounds, and signs stemming from this sensorimotor sound awareness and associated with its sound production (phase exploration/elements). (p. 17)

Estas primeras actividades se realizaron agrupando al alumnado en grupos de cinco. Uno de ellos elegía el rol de director para reproducir o crear en el momento la composición sonora pensada por el grupo. En estas primeras actividades, se pedía al alumnado que crease piezas breves usando como únicas fuentes sonoras el papel o el plástico (de cualquier tipo, forma y textura). Se les dejaba un tiempo para que desarrollasen su tarea creativa y en la ejecución de la composición el alumnado empezó a usar algunos gestos para comunicarse con el resto. Estas actividades quedaron registradas en video⁵⁸, a la vez que se tomaron

⁵⁸ El registro de estas sesiones se puede consultar en el Anexo 1

notas de campo para su posterior análisis. La opción fue dar a nuestro alumnado pautas sobre los contenidos conceptuales que se estaban trabajando en el aula en esos momentos, asociándolos a gestos de contenido del lenguaje. De esa forma, el alumnado tendría las herramientas necesarias para poder abordar la creación sonora. A continuación se describe un ejemplo de actividad previa a la creación colaborativa con SP.

Buscando sonidos

Se trata de una actividad en la que uno de los objetivos propuestos, además de despertar la curiosidad en el alumnado por la búsqueda sonora, es educar la escucha desde una nueva perspectiva: el hecho sonoro.

Les pedimos a diversos grupos de alumnos que buscaran todas las posibles formas de hacer sonar diferentes objetos cotidianos como el plástico y el papel. La finalidad planteada fue, obtener material sonoro con el que construir su propia creación sonora. Cada sonido obtenido se describiría en un listado aludiendo a sus cualidades sonoras y a las posibilidades de producción sonora de la fuente o cuerpo sonoro. En adelante llamaremos al resultado sonoro como objeto sonoro (Schaeffer, 1966; Schafer, 1969).

Uno de los objetivos de la pedagogía de la creación musical, en la que está basada esta clase de actividades, es simplemente disfrutar de escuchar los objetos sonoros y provocar cambios en ellos (Cárdenas, 2003), de manera que podamos obtener más material sonoro y además disfrutar de la experiencia de sentir que los sonidos son nuestros.

Esta actividad se considera como una “etapa en la búsqueda sonora del grupo” (Cárdenas, 2003, p. 138), y desarrollará la curiosidad por el sonido que es innata al ser humano. En el desempeño de esta actividad, puede que los alumnos descubran objetos sonoros interesantes que asuman como material sonoro (sonidos y ruidos) utilizándolo de diferentes maneras en sus composiciones finales, de manera repetitiva o realizando toda suerte de variaciones.

Esta fase exploratoria nos conduce a la siguiente, en la que la improvisación se convierte en el principal procedimiento para generar o desarrollar ideas sonoras.

FASE A - ETAPA 1					
CURSO	ACCIONES	SEP	OCT	NOV	DIC
2016-2017	Acceso al contexto del estudio	X	-	-	-
	Actividades de creación sonora colaborativa	-	X	X	X
	Actividades iniciales con SP	-	-	X	X

Tabla 4. Acciones de la Etapa 1 de la Fase A de la investigación

8.1.2. Aprendizaje y desarrollo del nivel básico del lenguaje SP

Todo el alumnado involucrado en el estudio piloto, aprendió los gestos correspondientes al nivel básico del lenguaje SP. Estos gestos, los cuales llevan asociado un contenido sonoro específico, son suficientes para que el alumnado pueda comenzar a realizar sus primeras pruebas con la finalidad de obtener creaciones sonoras.

Para el aprendizaje de este lenguaje nos basamos en la *Bandura's Social Learning Theory* (1982), en la cual el aprendizaje observacional es el elemento clave (Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2013). Según esta teoría, a través de la interacción entre profesor y alumnado, y alumnado con alumnado, se desarrollan procesos cognitivos y sociales en los cuales los aprendices adquieren conocimiento mediante la observación y la imitación de esos modelos. La parte positiva de este modelo de aprendizaje es que el alumnado adquiere la información de primera mano y de un experto, en nuestro caso la de un docente; en el contexto del transcurso de la realización de la tarea, de la misma manera que se produce en situaciones colaborativas de aprendizaje.

Desde nuestra experiencia y estudios anteriores en relación a cómo se ha ido introduciendo el lenguaje SP en distintos contextos educativos (Coskuner, 2017; Vidal & Morant, 2017), sabemos que se cumplen esas condiciones previas durante la fase de aprendizaje, a través de las cuales el alumnado entiende el modelo, en parte porque se le proporciona información de tipo cognitivo a la cual no puede tener acceso de otra manera (Groenendijk et Al., 2013).

Se contemplaron diversas condiciones previas en el alumnado para llevar a cabo un aprendizaje cognitivo: (i) prestar atención a aquello que se considera relevante, manteniendo una atención activa; (ii) almacenar la información en la memoria de manera constante, es decir mediante la práctica; (iii) ser capaz de reproducir aquello observado, es decir el modelo; y (iv) estar motivado para llevar a cabo lo aprendido y para continuar adquiriendo información y/o habilidades.

En la misma línea se expresa Frega (1998) cuando asume la imitación como estrategia de aprendizaje que desarrolla en el alumnado “la percepción y la consiguiente cognición” (p. 12). En lo que se refiere a nuestra investigación, este hecho ha sido realmente importante.

En la siguiente etapa, el alumnado aprendió el significado de los signos e inmediatamente después, su puesta en práctica. La creatividad e imaginación ya entra en juego en ese momento, dado que cada gesto tiene diferentes posibilidades de interpretación (Thompson, 2006, 2014).

Estos signos sirven, al alumno que elige el rol de spt, para obtener material sonoro específico o acciones sonoras diversas: hablar, reír, realizar movimientos corporales continuos, entrecortados, improvisaciones libres, etc.

Otras estrategias de aprendizaje utilizadas fueron similares a las que Giacco & Coquillon (2016) describen en su trabajo:

The teacher in our research assessed her students in a formative manner throughout the sequence in order to prepare successive sessions. Methodological breaks taken when sharing with the students allowed them to show the teacher what they had learned and what they were able to do. (p. 20)

En la siguiente tabla, detallamos los gestos básicos aprendidos por el alumnado. Inicialmente, se les enseñaron los gestos correspondientes al nivel básico del lenguaje SP. Dependiendo de las necesidades, y del nivel educativo de cada caso, ampliaron el vocabulario de gestos, adaptando algunos del segundo nivel. No

todos los gestos fueron usados, y en algunos casos se usaron otros que no aparecen en esta tabla inicial⁵⁹.

Tabla 5. Gestos utilizados en la Etapa 2 de la Fase A de la investigación

Posteriormente al aprendizaje colectivo de los gestos, se implementaron actividades en grupos reducidos (5-7 alumnos). El alumnado empezó a usar estos gestos, desarrollando sus ideas y organizándolas, en forma de creación colectiva multidisciplinar.

FASE A - ETAPA 2				
CURSO	ACCIONES	ENE	FEB	MAR
2016-2017	Introducción a la sintaxis del lenguaje SP	X	-	-
	Aprendizaje de los gestos pertenecientes al nivel básico	X	X	X
	Desarrollo del lenguaje SP	-	X	X

Tabla 6. Acciones de la Etapa 2 de la Fase A de la investigación

En el segundo trimestre del curso 2016/2017, durante el mes de enero, continuamos ampliando el aprendizaje de los gestos y de sus posibilidades de interpretación y desarrollo. El trabajo en el aula siguió realizándose en grupo colectivo. El profesor ejercía de sptr a la vez que invitaba al alumnado a poder desempeñar ese rol de compositor.

En esta segunda etapa, una vez que todo el alumnado interiorizó los signos básicos, empezamos a desarrollar el lenguaje realizando frases sencillas para continuar creando situaciones musicales y escénicas variadas y cada vez de mayor complejidad. De ese modo, los diferentes elementos sonoros, como la voz hablada, el canto, las risas y el movimiento, pudieron ser utilizados por el alumnado, independientemente de su nivel artístico.

El desarrollo del lenguaje nos permitió la introducción progresiva de nuevos contenidos gestuales (dependiendo del ritmo de aprendizaje del alumnado) y la

⁵⁹ En el apartado de resultados se describe con detalle todos los gestos que fueron usados por el alumnado en sus creaciones.

exploración de los diferentes parámetros de cada lenguaje (música, danza, teatro y arte visual) de manera interactiva, lúdica y espontánea (Vidal & Morant, 2017).

GESTO	DESCRIPCIÓN	SINTAXIS			
		QUIÉN	QUÉ	CÓMO	CUÁNDO
Long Tone	Tono largo		X		
Hit	Sonido corto		X		X
Volume fader	Regulador de intensidad			X	
Vocalist	Cantantes	X			
Whole group	Todo el grupo	X			
You	Identificador (Tú)	X			
Off	Acabar				X
Play	Comenzar				X
Voice	Cualquier sonido realizado con la voz		X		
Scanning	Escaneo (improvisar)		X		X
Point to Point	Improvisar uno a uno		X		X
Percussion	Toda la percusión	X			
Strings	Todas las cuerdas	X			
Woodwinds	Familia Viento-Madera	X			
Brass	Familia Viento-Metal	X			
Groups	Grupos	X			
Tempo fader	Regulador de velocidad			X	
Improvise	Improvisación libre		X		
Enter slowly	Comenzar entre 5 segundos				X
Exit slowly	Acabar entre 5 segundos				X
Air sounds	Sonidos de aire		X		
Ext. Tec.	Sonidos no propios de la fuente sonora		X		
Whistle	Silbar		X		

8.1.3. Estudio piloto

“Una vez decidido el enfoque y las técnicas es necesario realizar un estudio piloto en el contexto de la investigación para cerciorarse de que las técnicas son útiles para abordar las preguntas iniciales, modificando las técnicas si es preciso”.

Odena, 2015b, p. 6

Teniendo en cuenta las características de nuestra investigación, se decidió llevar a cabo un estudio piloto para validar tanto los instrumentos como las técnicas para la recogida de datos.

La necesidad de implementar un estudio piloto estuvo determinada asimismo por el empleo que le íbamos a dar al espacio en el que se realizaría la investigación. Teníamos que dotar al alumnado de un espacio físico en el cual poder realizar su tarea de creación sonora sin que ningún elemento externo afectase a su proceso creativo.

El estudio de campo, consistió en registrar el desempeño creativo de diferentes grupos de alumnos, en una actividad con una indicación y objetivo muy claro: utilizar el lenguaje SP como recurso para producir una composición sonora en tiempo real, de manera colaborativa.

Siguiendo el enfoque pedagógico y didáctico de Schafer (1975), decidimos configurar grupos de alumnos de siete a nueve componentes. Según Schafer (Ibid.) en esta clase de agrupaciones se facilita el debate y la discusión. También permite que uno de los alumnos elija el rol de líder (sptr) y que otro coordine las acciones e interacciones del grupo a lo largo del proceso creativo (p. 38).

A continuación, se describe con detalle la secuencia de realización de la tarea, explicada a los diferentes grupos antes de ser grabados, adaptada a partir del trabajo de Crawford⁶⁰ (2016, p. 63):

- 1) En primer lugar, se hizo una presentación/descripción de la tarea de creación colaborativa. Se les indicó que debían realizar una composición musical en grupo, usando el lenguaje SP. Los alumnos pudieron disponer de cualquier

⁶⁰ Figure 3.2 Group A - Acoustic Rhythm Instrument Composing Treatment Script

fueron una fuente sonora en el aula: instrumentos acústicos, electrónicos u objetos cotidianos.

- 2) El profesor-investigador les pidió que se olvidasen de que estaban siendo grabados en video y de que él estaba allí. Cada grupo dispuso del tiempo que duró toda la sesión, para trabajar en la tarea creativa, la cual daría como resultado la creación en grupo de una composición usando el lenguaje SP.
- 3) Se les recordó cómo iniciar el proceso creativo, insistiendo en que dedicasen un tiempo a la preparación. Podían basarse en “disparadores” (Schafer, 1965) que les sugiriesen o que les proporcionasen una idea o tema; o iniciar el proceso con material sonoro basado en los gestos SP.
- 4) Les hicimos la reflexión de pensar que el producto artístico de su trabajo se podría mostrar a los compañeros en el aula. También, en un posible concierto en el auditorio del centro, recordándoles que no se iba a juzgar su composición. Solo íbamos a analizar su trabajo durante la tarea creativa.
- 5) Se les animó a que fuere lo que fuese que decidiesen hacer, les gustara. Que todos estuviesen de acuerdo. Además, el profesor les recordó:

“Podéis tomar notas si queréis, pero recordad que no es necesario hacer una partitura, ya que la composición se creará en tiempo real, a partir de todas las ideas que hayáis generado durante vuestro proceso creativo. Si queréis podéis generar una partitura SP, con la secuencia de frases que hayáis creado, aunque ya no sería creación en tiempo real.”

- 6) En relación a las fuentes sonoras: (i) podían elegir una cualquiera, o más de una, incluso de forma simultánea; (ii) las podían cambiar en cualquier momento; y (iii) podían usar tanto instrumentos acústicos como electrónicos.
- 7) Para finalizar, se les recordó todo lo que se había hablado en el aula en relación al sonido y al silencio. Podían elegir múltiples opciones para realizar su propia creación sonora con SP: la palabra, la risa, el movimiento, etc.
- 8) En caso de dudas o preguntas a lo largo del proceso, podían consultar al profesor en cualquier momento. Él iba a estar en el aula adyacente con el resto de compañeros, aunque también iría, de vez en cuando, observando el trabajo del grupo que estuviese siendo grabado.

Se pudo observar que el alumnado escogió el rol deseado, casi sin tener que llegar a pactos, de manera muy cívica. La elección de objetos, instrumentos y toda clase de fuentes sonoras se dejó a elección del grupo, el cual igualmente tuvo la opción de poder usar su voz, su cuerpo o cualquier otra disciplina artística como teatro, danza o artes visuales. Además, tuvieron la opción de anotar las decisiones tomadas, así como sus ideas musicales, las cuales podían ser usadas en su composición en tiempo real.

En la creación colaborativa se espera que se produzcan diferentes modelos de aprendizaje, tanto en el proceso como al llegar al producto emergente final, que en el caso de SP se traduce en una composición en tiempo real. En la figura 12, se representa un modelo similar de actividad creativa en el aula (Giglio, 2013, p. 85)

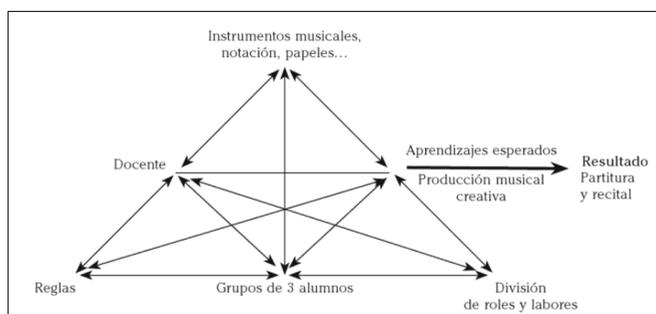


Figura 2. Representación de la colaboración creativa basada en el modelo de Engeström

Inicialmente, se formaron tres grupos en primero y tres en segundo de la ESO. Cada grupo pudo usar cualquier fuente sonora para su actividad creativa a la vez que repasaban el contenido de algunos gestos trabajados en clases anteriores. Asimismo, realizaron frases sencillas junto a sus compañeros, practicando primero sin sonidos para no interferir acústicamente en el resto de grupos. Otras de las acciones que realizaron fueron:

- a) Cada alumno/a proponía un gesto y el resto de compañeros lo reproducían físicamente, de manera que hacían un repaso visual y lo memorizaban.

b) Construyeron frases SP y el resto traducían los gestos a palabras: *whole group (todo el grupo)*, *long tone (tono largo)*, *play*⁶¹ (*iniciar*).

Al tiempo que se implementó el procedimiento del estudio piloto, se fueron solucionando dudas sobre algunos gestos y sobre la tarea de creación. Los alumnos pudieron usar cualquier elemento extramusical, que les sugiriese sonidos o ideas sonoras, por ejemplo imitar o describir sentimientos y emociones. La consigna fue explorar y experimentar usando los contenidos gestuales SP de que disponían, insistiendo en esa parte: esas fueron sus herramientas creativas.

Se observó que los objetos sonoros de los grupos interferían unos en otros, por lo que se decidió que en las sesiones sucesivas se procedería a usar las dos aulas de música⁶² para el estudio. En principio eso podría haber sido un problema ya que trabajaron solos, pero resultó ser una decisión acertada, comprobando así su capacidad de trabajo autónomo y su responsabilidad.

Al final de esta etapa, se realizó una primera recogida de datos para comprobar la idoneidad de los instrumentos utilizados, así como diferentes aspectos a tener en cuenta: la posición de la cámara de vídeo y el número de alumnos por grupo, por citar algunos.

FASE A - ETAPA 3				
CURSO	ACCIONES	MAR	ABR	MAY
2016-2017	Desarrollo del lenguaje SP	X	-	-
	Estudio Piloto	X	X	-
	Adaptación de instrumentos y técnicas de RD	-	X	X

Tabla 7. Acciones de la etapa 3 de la fase A de la investigación

⁶¹ Gestos del lenguaje SP (nivel básico).

⁶² En el CE-A, las dos aulas de música están juntas y se puede atender a los diferentes grupos de alumnado a la vez.

8.2. Fase de observación y recogida de datos

“La selección del caso depende del propósito del estudio”

Wood & Smith, 2018, p. 76

8.2.1. Selección de los casos del centro educativo A

Dentro de la flexibilidad que nos ofrece la metodología cualitativa, durante la planificación y el diseño de la investigación, hicimos una selección inicial de casos que resultó no ser definitiva. Desde el principio nos preguntamos qué casos nos podrían conducir mejor a alcanzar nuestros objetivos, tomando una clara posición de intencionalidad (Gutiérrez, 1999) en consonancia con el paradigma cualitativo.

Los casos, se seleccionaron mediante un procedimiento selectivo basado en una selección por conveniencia, adoptando el criterio que Stake (1999) define como “fundamentado en la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (p. 17), o lo que Anguera (1995) llama muestreo intencional:

La selección de la muestra no pretende representar a una población con el objeto de generalizar los resultados, sino que se propone ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas. (p. 6)

Una vez seleccionados los casos, se les planteó la finalidad de la actividad, con indicaciones claras y sencillas: implementar una tarea colaborativa, con el objetivo de producir una creación sonora multidisciplinar usando el lenguaje SP. Después de realizar una valoración inicial de los casos, nos encontramos con que no todos funcionaron según nuestras expectativas, de manera que, se optó por continuar con unos y descartar otros.

8.2.1.1. Observación de los casos

La observación de los casos en el CE-A de València se realizó a lo largo del tercer trimestre del curso 2016/2017.

Describimos a continuación el ejemplo de una sesión registrada en la que se presentó el producto final a la clase (Giglio, 2013), después de la implementación del proceso creativo con SP.

ACCIONES	0:00 - 05:00	05:00 - 30:00	30:00 - 40:00
Presentación de la tarea al alumnado	X	-	-
Proceso de creación sonora		X	-
Producto emergente	-	-	X

Tabla 8. Estructura de una sesión con presentación final de la composición

El aula se distribuyó siguiendo un modelo similar al que Giglio (Ibid.) presenta como “escenificación de mini-recital de producción” (p. 133). En esta actividad, el alumnado asumió diferentes roles a lo largo de la realización de la tarea. Por una parte, teníamos al grupo que estuvo desarrollando su proceso creativo con SP en el centro del aula (grupo creativo), los cuales estaban siendo grabados con video cámara. En frente suyo, y en posición de semicírculo estaba el resto del alumnado que ejerció el rol de receptor (público) junto al docente que asumió igualmente el rol de observador reactivo (Wood & Smith, 2018) interviniendo solo en ciertos momentos para realizar aclaraciones, sugerir y evaluar algunos momentos de la tarea.

Otro de los roles asumidos por una parte del alumnado, fue la de observadores de sus compañeros, interviniendo en diferentes momentos para comentar aquello que estaban observando y anotando en su diario.

Paralelamente a la recogida de los datos, se inició el procedimiento de codificación usando el software *Atlas.ti* para el análisis de datos cualitativos.

8.2.2. Selección de docentes y centros colaboradores B, C y D

Durante el primer trimestre del curso 2017/2018, nos pusimos en contacto con tres docentes expertos en el tema objeto de estudio, a los cuales se les pidió la colaboración en esta investigación. La primera toma de contacto se realizó telefónicamente, y posteriormente se mantuvieron reuniones individuales y en

grupo, con el propósito de concretar todos los aspectos del proceso de investigación. Se les informó de los objetivos e interrogantes del estudio. Asimismo, les expusimos con todo detalle, las diferentes fases que íbamos a implementar. En todo momento se observó una disposición generosa por parte de los tres profesores.

Detallamos a continuación una serie de características particulares de cada uno de los centros educativos que han colaborado en el presente estudio.

8.2.2.1. Centro educativo B

El primer centro seleccionado fue un CEIP de la ciudad de Castellón de la Plana. Este colegio se encuentra en la zona centro de la ciudad, es público y de titularidad compartida: *Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana*⁶³ y el mantenimiento del Ayuntamiento de Castellón de la Plana. Cuenta con 235 alumnos y está catalogado dentro de una línea de enseñanza que se distribuye de la manera siguiente: (i) Educación Infantil: tres aulas y (ii) Educación Primaria: seis aulas (de 1º a 6º con dos grupos en 6º curso).

Más del 35% del alumnado del centro es extranjero, y consecuentemente su familia desconoce cualquiera de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana y está en proceso de adaptación cultural. A pesar de eso, los alumnos están muy integrados en la escuela y no presentan ningún patrón de problemática de convivencia. Existe un clima de excelente relación entre ellos y el profesorado. El nivel sociocultural de las familias últimamente es de nivel medio o bajo, sin ingresos económicos regulares.

El claustro está integrado por una plantilla bastante estable, con experiencia y muy identificado con el colegio. La media de edad ha bajado notoriamente y se aprecia inquietud por mejorar e interés por formarse, lejos de cómodas posturas en un destino definitivo. Muchos viven en el barrio y por tanto conocen las circunstancias del entorno y se ven reflejados en la idiosincrasia del centro, lo que permite ser optimista para plantear proyectos a largo plazo.

⁶³ Información recuperada de la actualización del Proyecto de Dirección de Centro (2ª renovación) desde http://mestreacasa.gva.es/c/document_library

8.2.2.2. Centro educativo C

Es un centro público que depende de la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana*⁶⁴ donde se cursa toda la ESO, Bachillerato y ciclos formativos tanto de grado medio, como de grado superior.

El centro se ubica en la comarca de "*l'Alcoià-Comtat*", en la ciudad de Alcoy, situada a unos 54 km de la capital de provincia (Alacant) y a unos 105 km de la capital de la *Comunitat Valenciana* (València). La localidad tiene 62.724 habitantes.

Existe un 8,58% de población extranjera (2011). La poca presencia de inmigración se debe en parte a la crisis industrial y al traslado de muchas industrias a otras poblaciones de la comarca.

El instituto se encuentra situado en el polígono de *Cotes Baixes*, en el barrio de la Zona Norte. Es el barrio más populoso de Alcoy, con 17.462 habitantes (27,46%). Su población es de clase obrera y tradicionalmente es una zona con mucha inmigración. Se trata de una zona social, cultural y económicamente desfavorecida.

Hay que destacar que el centro se encuentra en territorio de predominio lingüístico valenciano y se llevan a término dos programas: *Programa d'ensenyament en Valencià (PEV)* y *Programa de Incorporació Progressiva (PIP)*.

8.2.2.3. Centro educativo D

Se trata de un centro educativo de enseñanza secundaria de titularidad pública situado en el núcleo urbano de la ciudad de València. Este centro depende de la *Generalitat Valenciana*⁶⁵ y se imparten las enseñanzas correspondientes a la ESO, Bachillerato y ciclos formativos. El centro cuenta con 1.450 alumnos, de los cuales 600 son estudiantes de la ESO y Bachillerato. El número total de docentes asciende a 150. De este total, 3 son el profesorado del área de música.

⁶⁴ Información recuperada de <http://mestreacasa.gva.es/web/iescotesbaixes/22>

⁶⁵ Información recuperada de <http://mestreacasa.gva.es/web/iescotesbaixes/22>

El nivel socioeconómico de las familias y sus ocupaciones son de carácter diverso. La mayoría son familias que viven desde hace mucho tiempo en las zonas colindantes al instituto, aunque en los últimos años se ha notado un incremento en el número de alumnado migrante.

En lo relacionado a la infraestructura, el centro cuenta con dos aulas de música, tres de informática y una biblioteca. Las aulas de música están dotadas con un conjunto de instrumentos Orff cada una, así como instrumentos variados, entre los que podemos encontrar electrónicos y acústicos. Se trata de aulas espaciosas en las cuales se pueden desarrollar actividades que requieran del suficiente espacio para la movilidad del alumnado.

8.2.2.4. Seguimiento de las sesiones de aprendizaje del lenguaje SP

En los inicios del segundo trimestre del curso 2017/2018 realizamos una primera reunión grupal con los tres profesores colaboradores en la cual se les explicó el diseño del estudio y se establecieron las posibles fechas para realizar una prueba piloto inicial de recogida de datos, basándonos en los resultados de nuestro estudio piloto. Antes de realizar esta prueba, se registraron datos de la observación de algunas de las sesiones que cada profesor dedicó al aprendizaje y desarrollo del lenguaje SP. Los datos quedaron registrados en forma de notas de campo.

FASE B - ETAPA 2						
CURSO	ACCIONES	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY
2017-2018	Reuniones con docentes colaboradores	X	-	-	-	-
	Observación sesiones aprendizaje SP	X	X	X	-	-
	Observación sesiones aprendizaje SP	-	-	X	X	X
	Selección de los casos	-	-	-	X	X

Tabla 9. Acciones de la Etapa 2 de la Fase B de la investigación

Durante esta etapa de la fase B realizamos diversas visitas a los centros participantes, con la finalidad de realizar un seguimiento del proceso del estudio.

Se implementó el aprendizaje de la sintaxis y de los diferentes gestos del lenguaje SP que los alumnos usarían posteriormente en sus propias creaciones sonoras. El aprendizaje incluyó, tanto la realización física del gesto, como el significado del contenido sonoro del mismo.

En el mes de febrero se tomaron notas de campo del trabajo de aula en grupo colectivo, de las sesiones realizadas con todo el grupo para aprender los gestos y el funcionamiento de la sintaxis. El profesor del CE-B implementó actividades de iniciación o preparación (actividades previas) usando un modo del lenguaje llamado *“Launch mode”*⁶⁶. Se trata de introducir los gestos del lenguaje sin hacer uso de la sintaxis. En estas primeras actividades el alumnado se limitó a imitar lo que les proponía el profesor: tanto los gestos como los sonidos asociados a cada gesto.

En otra muestra de actividad, mientras aprendieron los gestos (su significado y realización física), el profesor les fue introduciendo poco a poco en la sintaxis. Usó una metodología propia, consistente en utilizar unos paneles visuales en los cuales el alumnado puede ir construyendo sus propias frases de forma visual (ver imagen 14), con lo que se pasa de lo abstracto a lo concreto, facilitándoles el aprendizaje de esta parte del lenguaje.



Imagen 14. Modelo de Pau Monfort para el aprendizaje del lenguaje SP en educación primaria

⁶⁶ En este modo del lenguaje SP, el sonido se produce en el momento en el que el sptr realiza el gesto.

En esta etapa del estudio, el alumnado fue parte del hecho creativo, asumiendo el rol de intérpretes de los signos que el profesor les había ido enseñando. De esta manera, a la vez que aprendieron el contenido sonoro de cada signo (su realización e interpretación), estaban memorizando el gesto: su ejecución física y su orden dentro de la sintaxis del lenguaje.

El docente fue compositor y director en esta parte de la actividad, a la vez que fue instruyendo al alumnado en el conocimiento del proceso de creación sonora: desde la preparación del grupo, pasando por la generación y el desarrollo de ideas, hasta llegar a la organización sonora de las mismas.

8.2.2.5. Prueba piloto

Durante los meses de marzo y abril de 2018, se realizaron varios registros en audio y video a diferentes grupos de alumnos de los centros colaboradores en el estudio. Se llevaron a cabo diversas sesiones de experiencias de creación sonora usando el lenguaje SP en forma de prueba piloto, con la finalidad de validar tanto las técnicas de recogida de datos como los instrumentos utilizados.

Esta prueba inicial se implementó en los respectivos centros educativos de cada profesor, siguiendo las indicaciones obtenidas del estudio piloto realizado en el CE-A. Nos ayudó a determinar las necesidades y recursos necesarios para poder llevar a cabo la posterior etapa del estudio de los casos. Después de estas sesiones se analizaron los pros y contras en relación a los instrumentos de recogida y se produjeron algunos cambios. En una segunda reunión con los colaboradores expertos expusimos los resultados de la prueba piloto de recogida de datos y se comentaron los cambios a realizar en relación a: (i) posición de los instrumentos de recogida, (ii) número de alumnos por grupo y (iii) duración de las sesiones.

8.2.2.6. Selección de los casos y recogida de datos

En el transcurso del primer trimestre del curso 2018/2019 comenzamos la observación del proceso de creación colaborativa de los casos seleccionados en los tres centros educativos participantes en la investigación. Durante los meses

de abril y mayo se realizó una selección de diferentes grupos de alumnos en los centros educativos B, C y D, mediante un muestreo intencional (Anguera, 1995). Se facilitó a los docentes una tabla con los gestos que el alumnado podía utilizar durante las sesiones, correspondientes a los contenidos del nivel básico del lenguaje. Además, se les informó de la planificación de las fases del estudio.

FASE B - ETAPA 3					
CURSO	ACCIONES	SEP	OCT	NOV	DIC
2018-2019	Recogida de Datos en los centros B, C y D	X	X	X	-
	Entrevista al docente del CE-B	-	-	X	-
	Entrevista al docente del CE-C	-	-	-	X
	Entrevista al docente del CE-D	-	-	X	

Tabla 10. Etapa 3 de la fase B del proceso de investigación

8.2.3. Entrevistas al profesorado

A finales del primer trimestre del curso 2018/2019, decidimos realizar una entrevista a cada uno de los profesores que estaban colaborando en el estudio de campo. Esta decisión se fundamentó en que nos faltaban datos para responder a una de las preguntas de la investigación. Se llegó a esta conclusión después de una primera codificación de los datos basada en la comparación constante (Glaser & Strauss, 1967).

La entrevista estuvo validada por expertos en el tema de estudio. Su estructura no se planteó de manera rígida ni inflexible, sino que se fue adaptando conforme se fue desarrollando la misma, siguiendo un esquema general y flexible (Ruiz, 2012) en cuanto a orden y formulación.

Se optó por realizar el modelo de entrevista abierta semiestructurada por ser flexible y por la dificultad de interpretación que podían tener ciertas respuestas, así como por la subjetividad de la información. Según Álvarez-Gayou (2003), con la entrevista buscamos obtener un conocimiento por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, desde una perspectiva cualitativa.

La importancia de un buen clima de trabajo, la empatía y la comunicación no verbal son aspectos a tener en cuenta en este tipo de entrevistas.

Durante las entrevistas, los profesores comentaron aspectos tanto de las clases de preparación al estudio como de las registradas en vídeo. Posteriormente, las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas con el software de análisis de datos cualitativo *Atlas.ti* y como último paso se decidió enviar las transcripciones de las entrevistas a los docentes para que validasen si, como parte del procedimiento ético, esa era una “representación precisa y justa de su conversación” (Wood & Smith, 2018, p. 98).

8.2.4. Entrevista grupal

Con la finalidad de obtener datos objetivos de los sujetos participantes en el estudio, que nos ayudasen a responder algunas de las preguntas de la investigación, se realizó una entrevista grupal abierta al alumnado de uno de los centros educativos a los que tuvimos acceso. Fue estimulada por la reproducción en video de dos de las sesiones registradas (Burnard, 2004): una del proceso y la otra de la presentación del producto en una audición final. De esta forma, los vídeos ayudaron a los participantes a recordar las sesiones, motivando y facilitando así sus respuestas. También mostraron situaciones que habían pasado desapercibidas durante la grabación. De acuerdo con Aravena et al. (2006), mediante esta técnica de recogida de datos: “el investigador reúne un grupo de personas para que hablen libremente acerca de sus experiencias, opiniones y percepciones en relación a ciertos ejes temáticos. La idea es que se dé una conversación abierta y fluida” (p. 69).

En primer lugar, se explicó al alumnado cómo se iba a desarrollar la sesión de la entrevista: les haríamos ver unas imágenes referentes a su tarea creativa (en la primera de las sesiones) y el día del concierto (en la segunda sesión) en el cual presentaron su producto artístico en forma de composición SP. Se les harían preguntas relacionadas con dichas imágenes para que ellos y ellas aportasen sus percepciones y comentarios.

Durante la entrevista, el investigador no siguió un orden de preguntas establecido, sino que las fue formulando dependiendo del orden en el cual surgían los temas y en función de sus intervenciones.

A continuación presentamos las preguntas de la entrevista:

- a) ¿Qué pensáis acerca del lenguaje SP? ¿Creéis que os ha sido útil a la hora de componer en grupo? ¿En qué sentido os ha facilitado la tarea, creativamente hablando?
- b) ¿Cómo valoráis que se haya introducido SP en algunas de las prácticas creativas que realizáis en el aula?
- c) ¿Cómo definirías lo que hacéis con SP: improvisación o composición?
- d) ¿En qué forma SP os ayuda a estructurar o a organizar los sonidos en vuestra mente? ¿Diríais que es útil en ese sentido?
- e) ¿Qué pensáis sobre que SP sea un lenguaje multidisciplinar? ¿Os ayuda eso en algún aspecto?
- f) ¿Qué grado de libertad diríais que SP aporta a vuestro desarrollo creativo? ¿Influye en eso el hecho de que “no exista el error”?
- g) ¿De qué manera ha cambiado (si lo ha hecho) la forma en la que ves la figura del profesor en el aula cuando trabajáis esta clase de actividades?
- h) ¿Qué tipo de aprendizaje piensas que se produce al usar SP en vuestro proceso creativo?
- i) ¿Hasta qué punto consideras que se puede llamar obra artística a vuestras composiciones colectivas? Y en todo caso ¿a quién le atribuyes el hecho compositivo, al sptr o al colectivo? ¿Por qué?
- j) Menciona una característica específica por la cual tú reconocerías el lenguaje SP.
- k) ¿Qué gestos te resultan más interesantes? ¿Cuales habéis usado más? ¿Por qué?

l) ¿Qué parte del procedimiento creativo os ha gustado más? ¿Cuál os ha resultado más interesante? ¿En qué momentos del proceso pensáis que habéis aprendido más?

m) ¿Crees que la improvisación, la experimentación y la creación sonora ha aportado algo positivo a tu proceso de aprendizaje?

8.3. Análisis de los datos

El análisis de los datos corresponde a la primera etapa de la fase analítica, en la cual se realiza la reducción de los datos, segmentándolos en unidades de análisis para después reconstruirlos en forma de categorías, grupos o familias de categorías y finalmente en categorías centrales. Según Miles y Huberman (1994), los datos se reducen porque empezamos a separar lo relevante de lo que no lo es. Los elementos que se han considerado en este procedimiento han sido los documentos primarios, las citas, los códigos y las memos.

Analizar los datos desde la TF, implicaba hacerse un prototipo de preguntas determinadas:

- 1) Preguntas que sintonizasen con lo que pudiesen significar los datos:
 - a) ¿Qué ocurre con los datos?
 - b) ¿Quiénes son los actores?
 - c) ¿Qué hacen?
- 2) Preguntas que ayudasen a ver las variaciones, propiedades de las categorías y a hacer conexiones entre ellas:
 - a) ¿Cuál es la relación entre los conceptos?
 - b) ¿Cómo cambian los acontecimientos?
- 3) Preguntas que proporcionasen dirección al muestreo teórico y ayudasen a desarrollar la teoría:
 - a) ¿Dónde y cómo obtener subsiguientes datos?
 - b) ¿Qué conceptos están bien desarrollados y cuales no?

A medida que realizábamos la recogida de datos en las aulas de los centros colaboradores, se implementó el procedimiento de análisis de los datos obtenidos tanto de la observación de los casos, como de las entrevistas a docentes y alumnado. Se realizó simultáneamente solapándose con la fase anterior. Esta forma de investigar, característica de los estudios interpretativos, nos sirvió de guía para el proceso de la investigación.

El análisis de los primeros datos recogidos en el centro educativo A, nos llevó a desestimar ciertos elementos en posteriores recogidas de información y a centrarnos en otros aspectos de una manera más concreta y localizada.

Dado que este procedimiento ocurre a la vez que se implementó el trabajo de campo, hemos creído oportuno dejar constancia de él en este apartado de la fase analítica, dentro del capítulo correspondiente al desarrollo del estudio.

8.3.1. Proceso de codificación y categorización

La reducción de los datos fue el primer paso del procedimiento de categorización y codificación, en el que se tomaron las primeras decisiones importantes. Hay que tener en cuenta que los datos se reciben de forma no estructurada, a los cuales deberemos dar forma. Se trata del procedimiento que hemos implementado para analizar, elaborar y dar un sentido a la información que hemos recogido. Una de esas primeras decisiones consistió en dividir la información (unidades de análisis) y codificarla en unidades de significado.

Se implementó un proceso de categorización que consistió en la codificación de los datos basándonos en el método de la comparación constante y continua de los datos, propio de la TF (Glaser, 2002; Strauss y Corbin, 2002) mientras nos preguntábamos sobre la categoría o qué propiedad de la categoría indicaba cada incidente. De ese modo, se generaron categorías que representaban el problema principal de los participantes y el procedimiento que estaban desarrollando.

The constant comparative method employed in grounded data analysis is offered as a developmental tool for enhancing researchers' abilities to conceptualize and form emergent theories. (Glaser, 2002, p. 23)

Nuestro análisis de los datos desde la TF implicó hacer comparaciones constantes.

- 1) Comparando incidente con incidente y haciendo clasificaciones: similitudes y diferencias:
 - a) Se agruparon y nombraron categorías.
- 2) Revelando propiedades de los datos:
 - a) Pensando y haciendo preguntas en términos de propiedades.
 - b) Yendo más allá de la clasificación (pensando en abstracto).

Los hallazgos fueron emergiendo de los datos, siendo este un proceso no lineal en el cual se sabía dónde empezaríamos, pero no dónde terminaríamos. En resumen, nuestro proceso se puede esquematizar de la siguiente forma:

- 1) Codificación y comparación constante.
- 2) Categorías emergentes y sus propiedades.
- 3) Saturación de los datos.
- 4) Integración de los resultados en una teoría.

La fase de codificación abierta implicó la reducción de los fragmentos de textos e imágenes a códigos y/o citas, tomando la decisión de determinar las unidades de registro: las categorías o temas que encontramos en los datos y que fuimos anotando.

Le siguió la fase de codificación axial para reagrupar los datos fracturados en la fase anterior y posteriormente se implementó la fase de codificación selectiva con el propósito de integrar y refinar la teoría (Strauss y Corbin, 2002).

A lo largo del proceso, se fueron incorporando memos al documento, las cuales nos sirvieron como diario en el que anotar todas las reflexiones metodológicas que nos fueron surgiendo durante la investigación.

8.3.1.1. Niveles de análisis

Después de fragmentar los datos, hubo que examinarlos detalladamente y compararlos para ver diferencias y similitudes. De ese modo, al agrupar los conceptos se generaron las categorías (Strauss y Corbin, 1990; 1998). Este fue el primer paso en el análisis formal de los datos (interpretación tentativa). Se trata de un procedimiento mediante el cual, se identifican los conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones: desvelar, nombrar y desarrollar.

La codificación abierta implica una revisión y análisis de todos los segmentos del material, la generación de categorías iniciales de significado y la eliminación de redundancias. Según Strauss y Corbin (2002), durante la codificación abierta:

Los datos se descomponen en parte discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías. (p. 112)

Para la codificación abierta, se desarrollaron una serie de tareas analíticas que consistieron en: i) conceptualizar, lo que significa nombrar conceptos, algunos en vivo y otros sustantivos (Strauss y Corbin, 2002). Las fuentes de los nombres surgieron de los códigos in vivo, de los conceptos asociados a los datos y de la propia bibliografía; ii) definir las categorías agrupando conceptos y darles un nombre. Una vez nombradas las categorías resultó más fácil recordarlas y desarrollarlas en términos de propiedades y dimensiones.

Se asignaron códigos a lo que llamamos unidades de significado, las frases de los documentos o fragmentos, así como a palabras clave que contenían un significado importante para el propósito de la investigación o bien para la exploración del documento.

Los códigos se asignaron como etiquetas para identificar categorías, reflejando la sustancia de las unidades de significado y basándonos siempre en las preguntas de la investigación. En algunos casos se usaron palabras como códigos

(Categoría=Código) cuando estas reflejaron completamente el significado de la categoría en su totalidad.

El siguiente paso fue desarrollar la conceptualización: el concepto entendido como fenómeno, al que se asignó una etiqueta o código. Se trataba de representar de manera abstracta las diferentes acciones, objetos o los diferentes conocimientos que íbamos identificando en los datos como significativos. Estos conceptos nos permitieron hacer agrupaciones de códigos con características similares. Posteriormente, los grupos de categorías deberían ayudarnos a responder las preguntas de la investigación. Asimismo, se implementó el método de comparación constante a partir de los primeros códigos emergentes.

A lo largo de este proceso nos fuimos encontrando con fragmentos y frases similares, imágenes que tenían el mismo significado que el asignado a alguno de los códigos ya existentes, escogiendo códigos ya surgidos de la codificación abierta para asignarlos a dichos fragmentos.

Al aplicar este método realizamos simultáneamente los procedimientos de codificación y análisis, con el propósito de ir generando la teoría de forma sistemática. Además, el método nos permitió examinar gran variedad de datos, comparando eventos con eventos y estos con las dimensiones de cada categoría. En todo momento se contempló la posibilidad de que fuesen emergiendo nuevas categorías, las cuales se fueron incorporando durante el procedimiento de análisis.

Después de realizar la primera codificación de los documentos, entrevistas y registros en video, y siguiendo el proceso del análisis a través del método de la TF, se implementó la fase de codificación axial, en la cual empezamos a comparar las categorías entre sí con el objeto de refinarlas y hacerlas más fiables, a la vez que seguíamos clasificando las unidades de significado en distintas categorías.

De ese modo, pudimos identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos que se habían observado. Eso nos permitió definir las propiedades básicas y los dominios de las categorías, así como una clarificación de las relaciones entre ellas lo que, a su vez, nos ayudó a que emergiesen las familias de

categorías, estableciendo así un sistema de jerarquías, mediante el cual se pudieron relacionar la categoría central con otras categorías y estas entre sí.

Seguidamente, realizamos la codificación selectiva, en la cual a través del análisis conceptual empezamos a descubrir patrones subyacentes que nos permitieron realizar agrupaciones de códigos, desechar algunos y fusionarlos con otros de los emergidos durante el análisis. Este nivel de análisis, nos permitió reordenar las categorías y articularlas en una estructura más inclusiva que sería el primer paso para generar las familias en un nivel superior.

8.4. Ética investigadora

Según Stake (1978) los lectores deben poder ser partícipes de la verificación de las interpretaciones del investigador, de modo que puedan generar sus propias interpretaciones. Para ello, y en consonancia con la ética de la investigación cualitativa, esta nos demanda abundantes descripciones del fenómeno estudiado.

Una de las principales y más importantes tareas de los investigadores cualitativos a lo largo del proceso de investigación, es la de tomar decisiones que nos posicionen en una determinada perspectiva de la ética investigadora. Decisiones que implican determinadas maneras de actuar y de operar en diferentes momentos y que debemos ser capaces de comunicar a nuestra audiencia, describiendo y explicando el porqué se hizo de una u otra forma.

Entre otros códigos éticos, se ha intentado demostrar que la recogida de datos fue adecuada y sin trampas, y que se siguieron todos los procedimientos para el análisis de los datos sin forzar los resultados. Igualmente, se ha descrito con detalle cómo fue el acceso al campo y el consentimiento para participar en la investigación por parte de los actores implicados, asegurando en todo momento la intimidad de los informantes y la protección de sus datos.

A continuación, presentamos dos apartados en los que se describe con detalle cuáles han sido los criterios de calidad utilizados y las estrategias de triangulación adoptadas para dotar de veracidad nuestra investigación.

8.4.1. Criterios de calidad

Para Flick (2004) “el problema de cómo evaluar la investigación cualitativa no se ha resuelto aún y se utiliza repetidamente como argumento para plantear preguntas generales sobre la legitimidad de este modelo de investigación” (p. 235).

Aunque, en verdad, las interpretaciones y los resultados de las investigaciones cualitativas necesitan apoyarse en citas que proceden en su mayoría de entrevistas y de observaciones de campo, aplicar los criterios de validez y fiabilidad a la investigación cualitativa, es una de las posibles opciones para demostrar la calidad de nuestra investigación.

Como señala Flick (2004) al menos habría que reformular dichos términos o adecuarse a los modelos cualitativos (Miles & Huberman, 1994). La otra opción válida, según Flick (1987), sería el desarrollo de nuevos criterios que se adapten al método, poniendo en valor la singularidad del proceso de investigación cualitativa. Según Ruiz Olabuénaga (1996), y en consonancia con otros autores, la idea de calidad en investigación cualitativa, se relaciona a la de credibilidad en el trabajo de los investigadores.

Así, la relación entre el proceso de investigación y los resultados obtenidos en nuestro estudio se han tratado en términos de credibilidad (en lugar de validez interna), transferencia (en vez de validez externa), y dependencia (más que fiabilidad) en consonancia con el punto de vista de Lincoln y Guba (1985).

La credibilidad en metodología cualitativa es lo que se conoce como validez interna en la cuantitativa (Lincoln y Guba, 1985). Se trata de la relación entre los datos recogidos y la realidad o la confianza que ofrecen los resultados (Gutiérrez, 1999), es decir, en si podemos asegurar que los datos recogidos sean válidos y fiables (Wood & Smith, 2018). En otras palabras, nuestra investigación se considerará creíble si nuestras descripciones e interpretaciones se ajustan a la realidad de la manera más fiel posible.

Una de las herramientas utilizadas para establecer el criterio de credibilidad, fue lo que se conoce como “proceso de validez comunicativa” (p. 107). En nuestro

caso supuso mandar las transcripciones de las entrevistas a los docentes participantes en el estudio, para asegurarnos de que estuviesen de acuerdo con aquello que se había representado en nuestras conversaciones.

En relación a los datos recogidos durante la observación, una de las estrategias más consistentes es, según Gutiérrez (1999), realizar una observación de permanencia del investigador en el contexto o campo de estudio. Ofrecerá garantía y verosimilitud a los datos recogidos. En nuestro caso, los registros de video y las notas de campo recogidas en el CE-A se realizaron permaneciendo en el campo de estudio a lo largo de todas las sesiones observadas.

Para dotar de credibilidad nuestro estudio, se implementó la estrategia del “comentario de pares” (Gutiérrez, 1999, p. 31), mediante la cual sometimos al juicio crítico de dos investigadores doctores, expertos en nuestro objeto de estudio, una muestra de los datos recogidos.

Dado que el propósito de nuestro planteamiento metodológico no supone la generalización de los resultados obtenidos, no hablaremos de validez externa en esos términos sino más bien de transferencia. Podríamos fundamentar la validez de nuestra investigación si, como constatan Wood y Smith (2018), nuestras afirmaciones se vinculasen a los métodos que han sido utilizados y no tanto a los resultados obtenidos.

Una diversificada y amplia recogida de información, según Gutiérrez (1999), nos ha permitido hacer más fácil la comparación entre los diferentes escenarios, así como descripciones profundas del contexto. En este sentido, una de las finalidades al implementar el estudio piloto en el centro educativo A fue la de hacer extensible y transferible la investigación a los diferentes escenarios B, C y D en condiciones similares. Igualmente, la amplia selección de casos nos ha garantizado la transferibilidad de la investigación.

En el caso de la fiabilidad, se debería reformular el término en el sentido de comprobar la seguridad de los datos y de los procedimientos para obtenerlos, o lo que Lincoln y Guba (1985) llaman dependencia. En este sentido, los datos recogidos se considerarán fiables y dependientes siempre y cuando podamos

responder a la pregunta que plantean Wood y Smith (2018) en relación con la dependencia de la investigación cualitativa: hasta qué punto nuestro informe posibilitaría a otro grupo usar con fiabilidad el mismo conjunto de herramientas. Ese planteamiento nos lleva a pensar que sería posible replicar nuestra investigación siempre y cuando se hiciese el mismo uso que nuestro diseño, sin esperar idénticos resultados. Para ello, se han establecido pistas de revisión (Gutiérrez, 1999) mediante las cuales se ha dejado constancia de diferentes aspectos: i) el papel del investigador en el contexto de estudio; ii) la forma en cómo se seleccionaron los casos para el estudio y los informantes para las entrevistas; iii) las técnicas e instrumentos para la recogida de los datos, así como una detallada descripción del procedimiento de análisis de los mismos.

La neutralidad o confirmabilidad de la investigación nos da la seguridad de que los datos no están sesgados, o lo que Gutiérrez (1999) llama “independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador” (p. 30). Hemos intentado dar confirmación a los datos mediante la mínima inferencia en los casos que fueron observados y adoptando el método de la TF para el análisis de los datos, por la cual las categorías fueron emergiendo de los datos sin ser impuestas de antemano por el investigador. Asimismo, se han usado en la presentación de los resultados lo que Gutiérrez (1999) llama “descriptores de bajo nivel de inferencia” (p. 31). A partir de los cuales, se han hecho registros fieles a la realidad de donde se obtuvieron: transcripciones textuales y referencias directas.

8.4.2. Estrategias y técnicas para la triangulación de los datos

Dada la naturaleza de los datos cualitativos, estos se encuentran abocados a problemas de consistencia, teniendo en cuenta aspectos como “la complejidad de la situación, la amplitud del objetivo, el riesgo de subjetividad, y los registros en forma narrativa” (Anguera, 1986, p. 36).

Usar diferentes métodos y técnicas para la recogida de datos, fue una de las estrategias utilizadas en el procedimiento de triangulación de la presente investigación. El propósito fue verificar la coherencia entre los datos recogidos y

las situaciones reales observadas, tanto en las aulas como en las entrevistas a docentes.

Las estrategias de triangulación permiten ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación cualitativa, ofreciendo pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez. (Gutiérrez, 1999, p. 26)

Siguiendo la premisa presentada en la cita anterior, los resultados obtenidos en nuestra investigación, fruto del análisis de los datos, se contrastaron utilizando diferentes técnicas y estrategias para la triangulación, con el propósito de obtener garantías con respecto a nuestros resultados. Estas estrategias no se implementaron solamente durante el procedimiento de análisis, sino a lo largo del diseño y el proceso de desarrollo del estudio. Todo ello afectó a la relación profesor/investigador, alumnado y expertos colaboradores. Igualmente a los métodos, los diferentes contextos y a las fuentes documentales de recogida de datos.

Como primera estrategia, se implementó la triangulación de datos (Denzin, 1989 en Flick, 2004) consistente en emplear una gran variedad de fuentes de datos a lo largo del estudio. En nuestro caso se estudio el fenómeno en distintas fechas y lugares, así como por distintas personas, en consonancia con la estrategia de muestreo teórico de Glaser y Strauss (1967).

Otra de las estrategias en relación a la triangulación metodológica fue la de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos, dependiendo del tipo de cada pregunta de investigación. Así, usamos la entrevista, los registros en video, las observaciones y las notas de campo. Todo ello contrastado y fundamentado en un exhaustivo análisis documental, con el propósito de evitar al máximo cualquier muestra de sesgo o interpretación errónea por nuestra parte.

Presentamos seguidamente, la tabla en la que mostramos la relación entre preguntas de investigación y TRD:

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS				
Preguntas de investigación	Registros en video	Entrevistas	Observación y Notas de Campo	Revisión documental
PI 1	-	X	-	-
PI 2	X	X	X	X
PI 3	X	X	X	-
PI 4	X	X	X	X
PI 5	X	-	X	-

Tabla 11. Técnicas y herramientas utilizadas en la triangulación de técnicas

Finalmente, diferentes agentes externos han valorado la calidad del diseño y del proceso de la investigación implementando la estrategia de triangulación de investigadores (Flick, 2004), mediante la cual se han contrastado los datos entre diferentes observadores.

El investigador y observadores expertos en el tema de estudio analizaron algunos de los registros en video de diferentes casos, realizando una comparación sistemática y buscando encontrar similitudes o divergencias entre los resultados.

TERCERA PARTE
RESULTADOS, DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES

RESULTADOS

CAPÍTULO IX

"Ahí está la clave: una pieza de música se construye."

Paynter, 1972, p. 18

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se exponen en este capítulo y se describen con detalle los resultados obtenidos del proceso de análisis de los datos, los cuales fueron extraídos tanto de la observación en el contexto como de las entrevistas al profesorado y al alumnado. Se tomaron como guía en todo momento los interrogantes y objetivos de la investigación. Los resultados se fundamentan en la ordenación y codificación de los datos.

El relato interpretativo se ha construido a partir del sistema de categorías, que proceden de nuestra reconstrucción e interpretación de la información obtenida a lo largo del proceso de investigación. Las citas textuales extraídas de las entrevistas, así como diferentes transcripciones obtenidas de los registros en video, sirven de fundamentación para dar veracidad a la descripción narrativa de nuestra interpretación de los resultados.

Para identificar las categorías, hemos creado códigos que coincidían con las primeras letras del concepto al cual se refiere cada una de ellas: por ejemplo el código APO significa aportaciones que el alumnado hace durante el proceso de creación. En otros casos, se han utilizado solo las iniciales para generar el código, dependiendo de la longitud del concepto: en este caso tenemos el código PICSP que se refiere a las posibilidades interpretativas de un contenido SP.

Se incluyen el conjunto de redes categoriales obtenido a partir del método de la comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967). Mediante el cual, se combinó la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas, para conformar un entramado conceptual que nos ha permitido asignar un nuevo sentido y significado a los diversos aspectos de la realidad estudiada en el aula.

Describiremos a continuación el primer nivel de análisis, en el que se han dividido las categorías en: (i) las emergentes del análisis de los registros en video por parte del investigador; (ii) las emergentes del análisis de algunos de los registros en video por parte de dos expertos, y (iii) las obtenidas de las entrevistas a docentes y alumnado.

9.1. Primer nivel de análisis: obtención de categorías

El primer nivel de análisis es lo que en TF se conoce como codificación abierta (Glaser y Strauss, 1967) mediante la cual, después de una primera lectura, se identificaron unidades de significado. A medida que se fue realizando la segunda lectura en profundidad, fuimos asignando un código a cada una de esas unidades. Cada uno de esos códigos, identificaría la categoría a la que la unidad de significado pertenecía y que, bajo nuestro juicio, se correspondía con el tema que aparecía en el texto o en la imagen.

De estas unidades de significado y de las narraciones de los informantes, emergieron de manera inductiva 65 categorías, con las cuales se ha intentado dar significado a la realidad observada. De las categorías obtenidas en la fase de codificación abierta, 21 han emergido de las entrevistas realizadas a tres docentes colaboradores, un grupo de alumnado seleccionado, y un experto en el tema objeto de estudio: Walter Thompson, creador del lenguaje SP. De la observación participante por parte del investigador emergieron 35 categorías, y 10 de la observación no participante por parte de dos doctores expertos en el tema-objeto de estudio.

A cada uno de estos grupos, se le asignó un color diferente para obtener una identificación visual más rápida: el color marrón para las categorías emergentes de la observación, el gris para las obtenidas en las entrevistas y el violeta para las que aparecieron del análisis de expertos. Para las estrictamente relacionadas con los gestos del lenguaje SP utilizamos el color rojo. Todas ellas se agruparon durante la fase de codificación axial en 10 familias temáticas.

Las propiedades de cada categoría son sus características, que la definen y le otorgan significado. Se han generado descripciones a partir de los significados que los actores nos ofrecen, en lugar de nuestras propias ideas o conceptos como investigadores. A su vez, las dimensiones representan la localización de una propiedad a lo largo de un rango continuo (Strauss y Corbin, 2002).

Siguiendo las estrategias analíticas propias de la TF (Glaser y Strauss, 1967) no se ha utilizado ningún sistema de categorías previo con el cual asociar las unidades de significado. Así, nuestro procedimiento para generar el sistema de categorías que a continuación se presentan, ha sido abierto e inductivo.

9.1.1. Categorías obtenidas de la observación de los casos

A partir de la observación participante, hemos intentado acercarnos a los contextos naturales en los que se ha llevado a cabo el fenómeno estudiado. En nuestro caso, el observador ha participado de las experiencias del alumnado al que se ha observado, ya que era a la vez uno de los profesores en los centros educativos implicados en la investigación. Según Penalva et al. (2015): “la observación participante se basa en la interacción social entre el observador y el grupo o colectividad a la que se observa” (p. 64).

Se implementó un procedimiento de segmentación para poder reconstruir el significado del fenómeno estudiado desde el punto de vista de los actores implicados. A partir del mismo, identificamos las unidades de significado que consideramos relevantes para nuestros intereses de investigación. Así, de este proceso han emergido 35 categorías, codificadas y definidas en la tabla siguiente:

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
ADIS	Acciones Disruptivas	Conductas y acciones que impiden o interrumpen el normal desarrollo del proceso creativo.
AE	Aceptación del Error	Momentos en los que se sigue componiendo asumiendo el error como parte de la composición.
ANA	Análisis y Reflexión	Intervenciones del alumnado donde se analiza y reflexiona acerca del resultado sonoro.
APO	Aportaciones	Intervenciones del alumnado en las que hacen aportaciones a propuestas formuladas previamente.

APREAU	Aprendizaje Autónomo	Valoraciones sobre la capacidad del alumnado de liderar su aprendizaje sin necesidad de un docente.
APRECOL	Aprendizaje Colaborativo	Se plantean dudas y se intentan solucionar de forma colaborativa para llegar a un fin común.
APRECRE	Aprendizaje Creativo	Aprender a través del juego, la exploración y la imaginación.
ATEN	Atención y escucha activa	Momentos en los que los componentes del grupo están atentos, concentrados y focalizados en todo aquello indicado por el sprt.
AC	Autoconfianza	Intervenciones del alumnado en las que se motivan unos a otros demostrando empatía, reconociendo sus aportaciones y logros.
COMBI	Combinación de gestos	Descripción de la fusión de dos o más gestos en un contenido sonoro, el cual da como resultado un nuevo objeto sonoro.
DEB	Debate de ideas	Intervenciones en las que el alumnado explica, describe, comparte y debate sus ideas.
DECI	Toma de decisiones	Intervenciones en las que toman decisiones que afectaran al desarrollo de la creación colectiva.
DEM	Desarrollo y Modificación	Se producen cambios, modificaciones y desarrollo de la idea para que la obra evolucione en un sentido u otro.
DESI	Desinhibición	Utilización de ciertos gestos que ayudan al alumnado a mostrarse tal y como es y mostrar desinhibición.
DISPA	Disparador	Descripción y ejemplo del elemento extramusical propuesto como idea o concepto de la obra.
DULE	Dudas acerca del Lenguaje	Planteamientos del alumnado en relación al significado de los gestos y sobre la sintaxis del lenguaje SP.
EVA	Evaluación	El profesor valora el trabajo realizado por el alumnado en forma de feedback inmediato, en forma de observador reactivo.
EXP	Experimentación y Exploración Sonora	Explorar y experimentar las posibilidades sonoras, tanto de las fuentes como de las ideas o contenidos sonoros.
FSO	Fuentes Sonoras	Diversas opciones del empleo de la fuente sonora. El alumnado elige, decide o cambia de instrumentos u objetos.
GEN	Generación de Ideas	Identificamos la generación de ideas cuando expresan la novedad como característica fundamental de la creatividad.
GIDEA	Gesto como disparador	Descripción de cómo se genera una idea sonora a partir de un gesto/contenido propio del lenguaje SP.
IMP	Improvisación	Momentos en los que utilizan la improvisación como procedimiento de generación de ideas.
JUE	Juego	Momentos en los que se observa una interacción de tipo lúdico por parte del alumnado.
ORE	Observador Reactivo	Intervenciones del profesorado en forma de observación participante en los que se sugieren mejoras o cambios.
ORG	Organización Sonora	Se producen diferentes modos de combinaciones dentro del conjunto. Organizan y estructuran los sonidos.
OSO	Objeto Sonoro	Resultado del contenido o material sonoro pensado por el sprt y materializado en forma de Objeto Sonoro por los intérpretes.
PICSP	Posibilidades Interpretativas	Tomar decisiones en tiempo real acerca de la interpretación del contenido que el sprt les pide con el gesto.
PIDEA	Paleta como Idea	Se genera una idea sonora a la que se le da el nombre del gesto <i>Palette</i> y que será usada posteriormente durante la creación en tiempo real.

PRE	Fase de Preparación	Acciones relacionadas con la preparación para abordar el hecho creativo.
PROCRE	Producto Creativo	Conductas, acciones o momentos del proceso creativo con intencionalidad creativa que hagan emerger un producto artístico.
PRO	Propuestas	Se proponen o plantean ideas que habrán de ser consensuadas por el colectivo.
PRUEN	Prueba-Ensayo	Se prueban y ensayan las propuestas consensuadas, como ideas sonoras, partes de la obra o bien el producto final.
RES	Responsabilidad	Conducta responsable por parte de alguno de los integrantes del grupo.
SIN	Sintaxis del lenguaje SP	Construcciones de frases SP siguiendo la sintaxis del lenguaje para probar las ideas sonoras.
SPTR	Soundpainter	Momentos en los cuales el rol de sptr es ejercido por diferentes componentes del grupo.

Tabla 12. Categorías emergentes de la observación participante del investigador

En la siguiente figura, presentamos a modo de mapa, las relaciones entre las categorías que han emergido del análisis de la observación de todos los casos por parte del investigador.

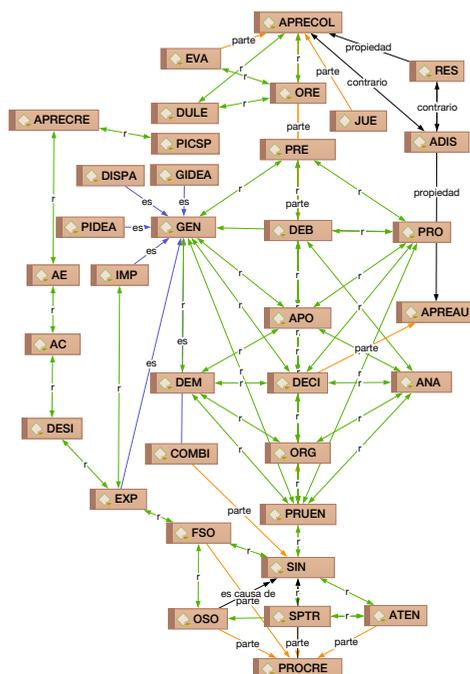


Figura 3. Vínculos entre categorías de la observación participante de los casos

El color marrón se ha utilizado para identificar solo las categorías que emergieron de la observación de los casos. Los vínculos o relaciones entre categorías se han establecido utilizando los conectores: (naranja) parte de; (verde) relacionado con; (negro) contrario a; (azul) es un/una; (negro) es causa de.

9.1.2. Categorías obtenidas de las entrevistas

Una de las técnicas para la recogida de datos en nuestra investigación, consistió en la realización de diferentes entrevistas. Realizamos tres a los profesores colaboradores de los centros educativos en los que se han observado los casos. Se implementó una entrevista grupal a uno de los casos del CE-D. Se estimuló al grupo con la reproducción en video de algunos momentos de su procedimiento de creación sonora y de su presentación del producto emergente al público. Por último, a través de videoconferencia, registramos la entrevista realizada al experto Walter Thompson, creador del lenguaje SP, con el estímulo de diferentes sesiones registradas de algunos de los casos participantes en la presente investigación.

Al finalizar el proceso de codificación abierta de las entrevistas, a partir del cual identificamos las unidades de significado que consideramos relevantes para nuestros intereses de investigación, se han obtenido 21 categorías emergentes recogidas y definidas en la tabla siguiente:

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
ACOL	Actividad Colaborativa	Descripciones del profesorado de actividades realizadas en el aula, de patrón colaborativo que no necesariamente han de ser de creación sonora.
CREMU (In Vivo)	Creatividades Múltiples	Se identifican diferentes maneras de ser creativo, no solamente a partir de la expresión instrumental.
CRP	Cambio de Rol del Profesor	Descripción de los cambios producidos en el aula en relación a la figura del profesor, al rol que desempeña a raíz de haber introducido SP.
DCA	Desarrollo Creativo del Alumnado	Valoraciones y descripciones del profesorado en relación al desarrollo creativo del alumnado cuando usa SP. Es lo que el experto 3 categoriza como " <i>Direct Development</i> "
DPP	Desarrollo de la propia personalidad	Valoraciones sobre como la metodología del lenguaje SP puede ayudar al alumnado a mostrarse tal y como es, desarrollando su propia personalidad.

ECC	Experiencias de Colaboración Creativa	Descripciones del profesorado sobre modos de colaboración que implementa el alumnado durante el proceso de creación. Acciones como distribuir tareas, proponer, debatir y negociar ideas.
EDID	Estrategia Didáctica	Descripciones del profesorado de diversas estrategias didácticas creativas utilizadas en el aula relacionadas con SP.
FIN	Finalidades	Descripciones del profesorado acerca de las finalidades con las que usa el lenguaje SP en sus planteamientos metodológicos.
FLEX (In Vivo)	Flexibilidad	Valoraciones del profesorado en relación a la flexibilidad como factor personal que les ayuda a entender lo inesperado, sobre todo en esta clase de experiencias.
FOR	Formación del Profesorado	Opiniones del profesorado y descripciones sobre la formación, criterio indispensable para poder llevar a cabo este modelo de experiencias creativas.
INCLU	Inclusión	Valoraciones del profesorado sobre la elección de los roles del alumnado, según sus aptitudes y nivel académico, de forma que pueden participar de manera igualitaria e inclusiva dentro del conjunto.
LAPC (In Vivo)	Lenguaje apropiado para la creación	Opiniones y valoraciones de los profesores sobre lo que ellos consideran como un lenguaje apropiado para la creación colaborativa del alumnado.
LIB	Libertad	Valoraciones sobre la libertad creativa que se produce cuando se usa SP, como por ejemplo, perder el miedo a cometer errores.
MLSP	Metodología del lenguaje SP	Conjunto de procedimientos, finalidades y usos en relación al aprendizaje y desarrollo del lenguaje, y a su parte didáctica y de aplicación en el aula.
MULTI	Lenguaje Multidisciplinar	Descripciones de las diferentes disciplinas artísticas que ha usado el alumnado.
PC	Proceso Creativo	Opiniones y valoraciones del profesorado y del alumnado en relación a diferentes momentos del Proceso Creativo.
PCA	Pensamiento Creativo del Alumnado	Valoraciones del profesorado sobre cambios observados en la manera de pensar del alumnado desde que SP ha sido introducido en la metodología del aula.
PMA	Percepción Musical del Alumnado	Valoraciones del profesorado en relación a los cambios que se observan sobre la manera en la que el alumnado percibe y piensa la música.
PMD	Prácticas Metodológicas Docentes	Valoraciones del profesorado sobre aspectos de la metodología aplicada en el aula y de sus planteamientos pedagógicos.
RDC	Recurso para el Desarrollo de la Creatividad	Consideraciones del profesorado en relación a lo que consideran que puede ser SP como recurso para desarrollar la creatividad del alumnado y sobre el potencial que tiene.
SOC	Socialización	Opiniones sobre las relaciones interpersonales entre el alumnado. Valoraciones sobre los cambios observados en el aula como espacio de creación colaborativa.

Tabla 13. Categorías emergentes de las entrevistas

Exponemos en la siguiente tabla, las preguntas de la entrevista que realizamos a los tres docentes y las categorías asociadas a cada una de ellas:

CATEGORÍAS ASOCIADAS	PREGUNTAS
ACOL; ATEN; PMA; EXP; FIN; IMP; MLSP; RDC	¿Desde cuándo usas SP para desarrollar experiencias creativas en el aula?
ACOL; DCA; ECC; EDID; IMP; JUE;	¿Qué experiencias creativas se producían en el aula antes de introducir SP?
PMD; PMA; CRP; SOC; DCA; EDID; EVA; EXP; LIB; MLSP; MULTI; AE; PROCRE; DEB	¿De qué manera la introducción de SP en el aula ha cambiado tus prácticas educativas o tus planteamientos metodológicos? Se deriva la subpregunta: ¿Se produce algún tipo de aprendizaje?
ACOL; DCA; ECC; MULTI; PROCRE; RDC	¿Cómo describirías el potencial que posee SP como recurso para la creación grupal colaborativa?
ATEN; PCA; DEB; EDID; EXP; IMP; LAPC; LIB; MLSP; RDC; DULE; DEB	¿Qué aspectos has observado cuando el alumnado aplica el lenguaje SP en el proceso de creación sonora colaborativa?
PMA; PCA; ECC; DCA; RDC; PROCRE	¿Hasta qué punto consideras que la introducción de SP como lenguaje para la creación sonora ha cambiado la percepción y la interpretación musical en el alumnado?
PMD; CRP; ECC; FOR	¿Cómo te desenvuelves en una práctica tan compleja como representa estimular, acompañar, sostener y enriquecer la colaboración creativa y reflexiva de tu alumnado?

Tabla 14. Categorías asociadas a las preguntas de las entrevistas a docentes

Presentamos a continuación, el análisis de los datos recogidos de las diferentes entrevistas realizadas a los docentes que colaboraron en la realización del estudio, al alumnado del caso 1 del CE-D y la realizada por videoconferencia al experto Walter Thompson.

En cada una de las entrevistas, exponemos los mapas correspondientes a los vínculos entre las categorías que se asociaron a cada una de las unidades de significado relevantes de las entrevistas realizadas.

Seguidamente, se expondrán los resultados del análisis transversal de todas las entrevistas en un solo mapa de categorías.

9.1.2.1. Entrevista al docente del CE-B

Las preguntas de la entrevista al docente del CE-B se realizaron en dos sesiones. La primera parte se llevó a cabo el 7-11-2018 y la segunda el 8-05-2019. Decidimos dejar algunas de las preguntas para la segunda parte de la entrevista, dado que para poder responderlas se requería que el docente dedicase un tiempo a la observación del proceso creativo de su alumnado.

Del análisis de los datos obtenidos de la transcripción de la entrevista, asociamos las siguientes categorías a las unidades de significado más relevantes. Una vez asociadas, la siguiente fase consistió en establecer los vínculos entre cada una de ellas.

Algunas de las categorías se mantuvieron, otras se fusionaron y otras fueron eliminadas en posteriores lecturas de la fase de codificación. Además, se incluyeron categorías que habían emergido de la codificación de la fase observacional, tanto del investigador como de los expertos. Por ejemplo, el código AC (Actividad Creativa) se fusionó con el código ECC (Experiencia de Colaboración Creativa).

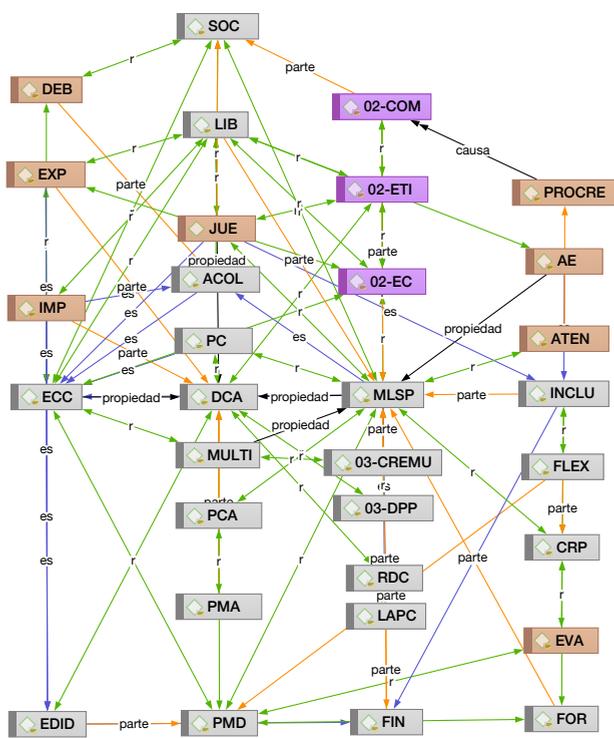


Figura 4. Vínculos entre categorías de la entrevista al docente del CE-B

Ciertas estrategias didácticas se han visto relacionadas con SP, con diferentes finalidades por parte del profesorado:

(...) creo que el hecho de no comenzar por escuchar por ejemplo, si comenzases por ponerles música contemporánea sin antes haber trabajado nada, tengo la sensación de que su respuesta sería mucho más negativa, en cambio, el hecho de haber trabajado eso y ver que se puede, que, como un juego, realmente que se lo pueden pasar bien y que pueden crear músicas o piezas diferentes, hace que después cuando escuchen otras clases de música te dicen: ah, eso se parece mucho a aquella vez que hicimos SP y hacíamos sonidos solo con papeles o con materiales o con, a veces me hacen esos comentarios y claro, ves que tienen menos prejuicios que muchas de las personas adultas, incluso de muchos maestros de música que está claro que tienen, si no aversión, un poco de menosprecio hacia el SP.

El docente nos respondió que según su experiencia, la percepción musical del alumnado se agrandaba, pudiendo mejorar en relación a un mejor entendimiento de la música contemporánea:

(...) parece que la música contemporánea en general no se entienda (...) no se entienda bien el por qué se ha hecho o por qué es tan extraña, o por qué suena tan... En cambio, el hecho de ponerte en el papel, en una situación de práctica musical como la que se consigue con SP te hace abrir mucho la mente y el hecho de vivirlo tu y de crearlo tu, de alguna manera te predispone a que después cuando escuches músicas muy diferentes, estés más predispuesto a escucharla sin tantos prejuicios.

Según el docente del CE-B, se consiguen diversas experiencias creativas a partir de la experimentación sonora, gracias a SP:

(...) lo que consigues en 30 minutos de SP, o en 15 minutos de SP, son muchas experiencias diferentes relacionadas con experimentar con los sonidos, que de otra manera creo que habrían de pasar semanas y semanas para ponerse en contacto con todos, todos esos mecanismos de creación o todas esas experiencias sonoras que están muy apartadas de la interpretación.

Igualmente, desde una perspectiva lúdica, y según el profesor Monfort, SP despierta la creatividad en el alumnado:

(...) son juegos, que de alguna manera, te hacen explorar esa creatividad... de los niños y de las niñas.

Su forma de abordar la enseñanza de forma creativa ha ido cambiando desde que ha ido utilizando SP en sus actividades de aula:

(...) en muchas ocasiones la idea inicial de hacer una actividad que sea realmente creativa, acabó por no ser una actividad realmente creativa, sino que está muy dirigida por tí y que realmente yo pienso que no acabas explotando la creatividad del alumnado, así que SP es una de las primeras herramientas que me han llegado a mí que realmente me han servido para ir adelante con la creatividad.

La aceptación del error como parte del aprendizaje del profesorado, ha sido un factor de la metodología SP que ha provocado estos cambios en los planteamientos metodológicos docentes:

Yo creo que la idea principal y que es la que marca la diferencia, es el hecho de perder el miedo o de desterrar totalmente la idea del error. Porque cuando vienes, como la mayoría de músicos, venimos de una formación clásica en la cual buscamos siempre la perfección, el virtuosismo, y eso lo llevamos muy adentro. Así que, me ha hecho cambiar a mí sobre todo esa idea y también lógicamente de cara al alumnado.

Igualmente, la flexibilidad fue considerada como elemento fundamental para que el profesorado pueda enseñar de manera creativa:

(...) a la hora de encarar lo que yo considero como música o que pueda enseñar en la clase de música y tal, sí porque también todo une a que aparezcan resultados inesperados. Y una de las cosas más interesantes de SP es esa, es que tu... estimulas de alguna manera y ellos el resultado que te dan no lo controlas y es un, yo creo que para los maestros es un aprendizaje muy grande porque has de hacerte mucho más flexible.

El docente nos confesó que SP había producido cambios en su forma de entender la música y sus planteamientos didácticos:

Se produce un cambio de rol del profesor, que se convierte en animador, o intérprete a veces. (...) Eso de alguna manera democratiza mucho la situación del aula pero sobre todo el hecho de que el maestro no lo tenga siempre todo controlado para mí es muy interesante.

Ese cambio, en relación a no tenerlo todo controlado, se observa igualmente en algunos trabajos que van en el mismo sentido y que han hallado resultados similares. Hauge, Paulsen & Ødemotland (2016) se preguntan:

How can a teacher be a democratic leader or facilitator, rather than a 'dominating' teacher? Does this imply that they have to 'let go of control,' as the student quoted in the heading asks, or be 'on equal terms with the students,' as the aforementioned Danish teacher describes? Why should an expert teacher within teacher education 'let go of control'? Can the teacher really be on 'equal terms' with the students? (p. 13)

Además, ese cambio de rol se ha visto reflejado en lo que algunos autores llaman "scaffolding" (Vigotsky, 1979). Sawyer (2006) incide en que este cambio en la figura del profesor no trata de ayudarles durante su aprendizaje, sino más bien, de ofrecerles un espacio en el cual el docente no sea indispensable, siendo el grupo y la propia actividad, quien soporta y ayuda al individuo:

Unfortunately, many educators have the mistaken belief that scaffolding means that the teacher supports the child during their learning. It's not the teacher that scaffolds the child; it's the collective practice, the activity itself (the enactment of which must be skillfully facilitated by the teacher, of course). (p. 162)

En relación a otros cambios observados, surgieron datos que nos hicieron pensar en que se estaba produciendo un cambio en el pensamiento creativo del alumnado. Despertando su parte creativa en parte, gracias a la libertad que les ofreció la metodología del lenguaje SP. El docente comentó:

Es una manera de... es como un camino o un método que te ayuda a partir, y a partir de ahí ya van surgiendo... sobre todo es una manera de... de despertar esas ideas de los alumnos que siempre esperan que tu les digas que han de hacer o que esté todo ya muy marcado y entonces esa situación de... de que ellos ven que se liberan y que pueden aportar alguna cosa sin haberla de copiar de ningún lado, es un cambio de chip muy grande.

9.1.2.2. Entrevista al docente del CE-C

La entrevista al profesor de este centro educativo se realizó en dos sesiones. La primera parte se realizó el día 28-11-2018 y la segunda parte el día

29-06-2019. Ciertas preguntas se realizaron en la segunda entrevista, dado que requerían dejar un tiempo para observar el proceso creativo del alumnado.

Después de realizar la transcripción se observó que algunas de las respuestas no habían quedado demasiado claras, así que decidimos replantearlas en la segunda sesión. Además, al realizar algunas de las preguntas iniciales, emergieron otras como por ejemplo, si a raíz de introducir SP en su planteamiento o procedimiento metodológico, había introducido otra clase de actividades.

En referencia a las prácticas o actividades creativas anteriores a introducir SP en el aula, no se implementaban en demasía, más bien se realizaban actividades relacionadas con la interpretación, reproducción y práctica del lenguaje musical. De todos modos, al igual que muchos autores (Elliott, 1995; Díaz y Frega, 1998; Howard, 2000; Giráldez, 2001; Espinosa, 2007; Aróstegui, 2012), nosotros consideramos que estas actividades son igualmente creativas.

El docente nos confirmó que a partir de introducir SP había hecho más improvisación, más creación grupal y actividades relacionadas con el proceso creativo. Nos comentó que sus actividades anteriores se basaron más en la lectura y la interpretación del lenguaje musical, más que de creación.

Docente: En tercero, pues no demasiadas clases, no demasiado tiempo dedicado a la creación, sino más interpretación directa: una partitura y la tocamos.

Investigador: y ¿algún tipo de actividades por ejemplo de improvisación?

Docente: No hacía. Ahora sí, ahora sí, por conocer otros métodos, y aplicarlos. Ostras pues, si que está guay que uno hace (palmea un ritmo) y ahora el resto lo hace, sabes? Pero eso antes no lo había hecho de esa manera, creando... Era una lectura de una partitura (...) una partitura en Orff, flauta, y de creación ya te digo, pff, ahora mismo no, no... no te podría decir... que tipo de actividad (...) Ahora bien, si que hay otras cosas, hago otras cosas además de SP.

Se observó que sí que hubo un cambio en relación a la práctica educativa diaria: el profesor se convierte en uno más dentro del grupo y colabora en el proceso creativo, al tiempo que se fomenta la discusión y el debate de ideas.

Gestionaban sus ideas, gestionaban sus... Cómo empezar... o sobre el campo: ¡Esto no va!, ¡Pues, ahora me pongo yo!, ¡Pues ahora...! Pero yo no dirigía a nadie. Explicaba gestos, el lenguaje, gestos base y a crear, (...), este curso que llevo con estos de cuarto ha sido igual: Explicar el lenguaje, (...), pero ellos gestionan. Ellos sabían lo que funcionaba o lo que no funcionaba.

Relativo a SP como recurso para la creación colaborativa del alumnado, este se ha producido desde diferentes enfoques. Por ejemplo, se turnaron entre ellos para componer; todos y todas pudieron tener la experiencia de componer eligiendo el rol de sptr. De todas formas, cabe señalar que en SP no solo crea el sptr. Todo el alumnado crea a la vez, ya que existe una parte de desarrollo creativo cuando el sptr pide con gestos un contenido sonoro.

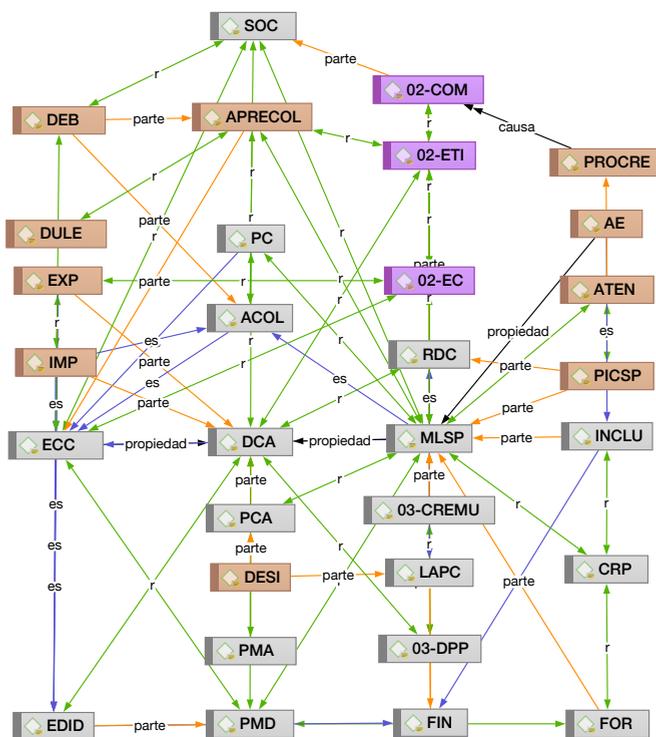


Figura 5. Vínculos entre categorías de la entrevista al docente del CE-C

Según Aróstegui (2012) “la capacidad de creación se aprende, (...) pudiendo desarrollarse o no en razón del contexto del aprendizaje y de la naturaleza de la tarea a realizar” (p. 41). Claramente el contexto ha sido el idóneo para este desarrollo creativo, así como la tarea a realizar.

Hay que destacar las acciones colaborativas que se produjeron durante el proceso, en las que si unos no sabían algo, los demás ayudaron, provocando de ese modo un aprendizaje colaborativo.

Según Espinosa (2009) el individuo es social por naturaleza, y por tanto “busca naturalmente compartir, comunicarse; y construir espacios colectivos productivos para el desarrollo de su creatividad. Si las coordenadas de empatía, afectividad y comunicabilidad funcionan adecuadamente, la producción grupal puede resultar de alta rentabilidad” (p. 183).

En la segunda parte de la entrevista, se describieron más en detalle algunas de las actividades o experiencias creativas que se han llevado a cabo en el aula del docente del CE-C. Entre ellas encontramos algunas relacionadas con la improvisación aunque no relacionadas con la experimentación sonora.

9.1.2.3. Entrevista al docente del CE-D

Después de analizar los datos recogidos de la entrevista al docente del CE-D, pudimos relacionarlas en el mapa de categorías que presentamos en la siguiente figura:

Observamos una relación directa entre los cambios de las prácticas en el aula y las experiencias de colaboración creativa que este docente promueve en el aula, de las cuales el lenguaje SP es una parte importante.

En las experiencias anteriores, ya te digo, por ejemplo, en ese tipo de proyectos de percusión corporal, que eran más reducidos los grupos, a lo mejor con 3 o 4 alumnos, solamente, pero la experiencia como tal, de en el que se involucran todos y cada uno tiene un rol y están interactuando entre ellos, de la mano, lo que se consigue con el SP no, no lo había hecho con anterioridad.

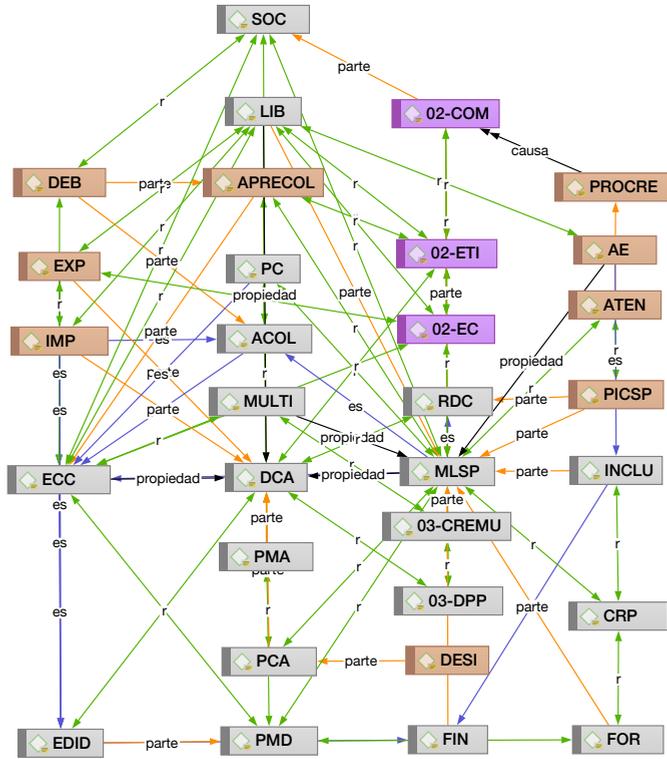


Figura 6. Vínculos entre categorías de la entrevista al docente del CE-D

Otras experiencias como la improvisación o la experimentación, son estrategias implementadas en el aula relacionadas directamente con la metodología del lenguaje SP, es decir, están en su naturaleza. Todo el alumnado, independientemente de su nivel musical ha podido ser parte de ellas.

(...) desde el que tiene menos nivel, digamos musical, hasta el que tiene mayor nivel musical, ahí se les está dando una oportunidad, una oportunidad de experimentación, que en ningún otro sitio la tienen, en ningún otro sitio. Entonces ahí se da el caso, del que tiene menos nivel que está con un “xilofonito” o con una conga y está haciendo unos ritmos y tal, hasta el que está tocando, estudiando piano o un violín o lo que sea, y ellos mismos están ahí descubriendo. Hay un proceso de descubrimiento de algo nuevo que con anterioridad al SP nunca habían experimentado.

Los cambios que hemos detectado estuvieron relacionados con un nuevo enfoque en el rol de la figura del profesor, en parte por haber obtenido formación en creatividad como parte de la metodología del lenguaje SP. Su papel de profesor era como más de guía, de acompañante, no de dirigir el proceso:

No tengo ningún tipo de reparos ni de dificultad, a mí me atrae mucho, disfruto haciendo esto con ellos, o sea, que me encaja muy bien el trabajar SP con los alumnos y estar con ellos trabajando como si estuviésemos en un taller en que se habla, se hacen pruebas, se deja libertad, luego se comenta... Vamos, hay un proceso, los primeros gestos, el ir descubriendo poco a poco, las posibilidades (...) les dejo también a ellos que hagan, para que la pieza no sea mía, quiero decir que, a veces podría intervenir más y dejo de intervenir, un poco así como se diría mordéndome la lengua a veces, porque claro si, si lo quiero controlar todo o modificarlo todo, pues entonces claro dejaría de tener esa frescura del alumnado, o sea, si veo alguna cosa, que sí que, oye y, les puedo preguntar ¿Y esto no te gusta? ¿No os molaría más hacerlo así? o ¿Qué os parece si esto se pudiera hacer así? Claro, ahí hay un tira y afloja y a veces no quiero meterme demasiado para no modificar también la frescura de su composición, para que quede como ellos quieren.

En algunas de las respuestas se habla de los “no” músicos: alumnos que no han recibido una educación musical formal o que no han estudiado en un conservatorio, y de cómo pueden llegar a ser artistas más completos gracias a este lenguaje para la creación multidisciplinar. Se trata de formas de estrategias metodológicas relacionadas con introducir diferentes elementos del currículum. SP tiene esa capacidad de fusionarlos; como el movimiento, el arte visual, la palabra hablada, la música o el texto poético. El docente nos confirmó que ese cambio se ha producido en sus planteamientos pedagógicos:

(...) uno siempre trabaja con sus potenciales más elevados, (...) en el tema del SP por lo que decías de la fusión de diferentes estrategias metodológicas y tal... El tema del movimiento y de la actuación, el tema de utilizar la palabra dentro de una interpretación, eso era relativamente difícil el introducirlo de otra manera, es que, si no existiera el SP casi que habría que inventarlo. En el SP es relativamente fácil mezclar movimiento, mezclar la palabra, mezclar la percusión corporal, mezclar por supuesto la improvisación, porque es básico en este lenguaje (...). Dependiendo del grupo, pues hay más parte vocal, por ejemplo, este año tengo dos raperos, uno en cada grupo, y seguramente ya en algunos ensayos han rapeado, improvisando con los patrones minimalistas que les han fabricado

sobre la marcha sus compañeros y han podido rapear encima, que eso es una cosa que a mí no me había pasado nunca.

Hablamos de diferentes disciplinas, como que a veces los alumnos son cantantes, otras pueden ser artistas visuales, etc. El docente comentó que, alumnos que en principio no son músicos, son capaces de decidir en algún momento ser lo que quieren ser. Esta circunstancia está en relación con el arte sonoro actual, que trata la fusión de todas las artes, es decir, aquello que denominamos enseñanza artística, no solo educación musical.

(...) de hecho el resultado final que tendremos en esa performance de SP sobre el escenario en estas audiciones que hago yo en diciembre va a ser en realidad eso, un espectáculo artístico multidisciplinar, en el que también habrá imágenes proyectadas en la pantalla del salón de actos, habrá movimiento, habrá voz y habrá instrumentos musicales, habrá percusión corporal, o sea, será un, como un, un espectáculo global artístico global.

Otro de los cambios comentados por este docente, ha sido el trabajar a la manera de la EBP (enseñanza basada en proyectos), como experiencia creativa⁶⁷, en la que el cambio se observa cuando el alumnado se autogestiona el trabajo. En relación con el trabajo grupal, el docente nos describió el potencial que tiene este lenguaje como herramienta para la creación colectiva. Es decir, cómo lo usa el alumnado cuando han estado trabajando de manera colaborativa:

Es sorprendente el potencial que tiene SP para este tipo de actividad colaborativa, de proyectos colaborativos. Ellos mismos se van organizando un poco en función también de sus habilidades, de lo que les apetece hacer, de sus gustos y preferencias incluso. Cuando hay en un grupo gente que le gusta cantar pues ellos mismos se han presentado como vocalistas, gente que le gusta más coger un bajo eléctrico o una guitarra eléctrica, pues han cogido el instrumento, otros han cogido el sintetizador, otros se van más hacia la rama de la percusión, otros prefieren hacer de sptr...

⁶⁷ Por experiencias creativas se entienden también las relacionadas con la interpretación y la audición, si el enfoque pedagógico del profesorado está en la línea de la enseñanza creativa.

9.1.2.4. Entrevista grupal al alumnado del CE-D

La entrevista grupal se realizó en dos sesiones. Se llevaron a cabo en el mes de diciembre de 2019, en el aula de música del CE-D. Se optó por este espacio, ya que fue donde los alumnos implementaron su experiencia creativa. Pensamos que les podría resultar más confortable, dado que se trata de un aula bastante amplia y luminosa.

La disposición se pensó de manera que todos los alumnos pudieran ver las imágenes proyectadas en una pantalla mientras realizábamos la entrevista, de manera que las imágenes les estimulaban sus respuestas. Se colocaron en forma de semicírculo, propiciando así un ambiente menos formal y un clima abierto para la participación. Las dos sesiones fueron registradas en una grabadora de video para su posterior transcripción.

La entrevista estuvo acompañada y moderada por su profesor y por el investigador. Se recibió al alumnado de forma cordial y desenfadada para evitar posibles bloqueos en cuanto a las intervenciones y a las preguntas, aprovechando ese primer espacio de tiempo para presentar al investigador e intercambiar algunas palabras con los participantes.

Después de un primer visionado de unos pocos minutos, se inició el turno de preguntas relacionadas con las imágenes que acababan de ver, sin un orden establecido y permitiendo que las intervenciones del alumnado fueran aleatorias y cuando quisieran.

Presentamos en la siguiente tabla, las preguntas de la entrevista que realizamos al alumnado del caso 1 del CE-D y las categorías asociadas a cada una de ellas:

CATEGORÍAS ASOCIADAS	PREGUNTAS
LAPC; AE; MLSP; RDC	¿Qué pensáis acerca del lenguaje SP? ¿Creéis que os ha sido útil a la hora de componer en grupo? ¿En qué sentido os ha facilitado la tarea, creativamente hablando?
RDC; LAPC	¿En qué forma SP os ayuda a estructurar o a organizar los sonidos en vuestra mente? ¿Diríais que es útil en ese sentido?
MLSP; MULTI; PICSP	¿Qué pensáis sobre que SP sea un lenguaje multidisciplinar? ¿Os ayuda eso en algún aspecto?

AC; LIB; AE; MLSP	¿Qué grado de libertad diríais que SP aporta a vuestro desarrollo creativo? ¿Influye en eso el hecho de que “no exista el error”?
CRP; PMD; LIB	¿De qué manera ha cambiado la forma en la que ves la figura del profesor en el aula cuando trabajáis este modelo de actividades?
MIM; APRECOL; APRECRE	¿Qué tipo de aprendizaje pensáis que se ha producido al usar SP en vuestro proceso creativo?
INTEN; ACOL; PROCRE; SPTR	¿Hasta qué punto consideráis que se puede llamar obra artística a vuestras composiciones colectivas? ¿A quién le atribuis el hecho compositivo, al sptr o a todo el colectivo?
MULTI; PIDEA; MLSP	¿Creéis que hay alguna característica específica por la cual reconoceríais el lenguaje SP?
LIB; IMP; TIGE; INCLU	¿Qué gestos os han resultado más interesantes? ¿Cuales habéis usado más?
PC; DEB; APO; PRO	¿Qué parte del proceso creativo os ha gustado más? ¿Cuál os ha resultado más interesante?
GEN; EXP; IMP	¿En qué momentos del proceso pensáis que habéis aprendido más?
ECC; APRECRE; APREAU	¿Qué ha aportado la improvisación, la experimentación y la creación sonora a vuestro proceso de aprendizaje?

Tabla 15. Categorías asociadas a las preguntas de la entrevista al alumnado

Creemos que para el alumnado, SP ha supuesto ser un lenguaje apropiado para la creación y un recurso que les ha permitido desarrollar su creatividad, ya que, tal y como explicaron algunos de ellos, SP les ayudó a estructurarse en sus composiciones multidisciplinares. También el hecho de quitar importancia al error fue positivo para ellos:

Alumno 1: A mí me pareció útil cuando hicimos la obra esa que éramos muchos y había gente que actuaba y había gente que tocaba y encima los diferentes instrumentos tocaban cosas diferentes y era más fácil decir a cada uno lo que tenía que hacer.

Alumno 2: Y también lo de que no hubiese, que siempre nos decía el profesor, no hay error, no hay error, y era muy útil porque nos daba confianza en lo que estábamos haciendo y podíamos ir probando cosas sin miedo a que quedase mal.

La aceptación del error ha sido un factor determinante por el cual el alumnado se sintió libre y cómodo, lo cual son propiedades que favorecen el desarrollo de la creatividad.

Alumno 3: Además es que como te da mucha libertad estás más cómodo, por así decirlo, así que te salen muchas más cosas porque claro, sabes que no te vas a equivocar, entonces

todo lo que salga va a ser aprovechable, entonces tu vas haciendo y dices: voy a probar cosas a ver si esto sale y si no, se puede reconducir y eso te da mucha libertad, entonces estás más tranquilo y todo funciona más fácil.

Alumno 4: Se puede reconducir y también se puede sacar alguna cosa del error.

Alumno 1: Y además cuando nos hemos equivocado, o lo han seguido y ha quedado bien o si no había por dónde tirar, tú solo con quitarlo ya estaba. No dependía de los demás tampoco, si no que era una cosa que, era independiente por así decirlo. O salía bien y lo dejabas o si no salía bien en el momento en el que veías que no, lo quitabas y ya está.

Entendieron que la creación sonora con SP se basa en la colaboración y la comunicación entre sptr e intérprete:

Alumno 4: Ayuda a guiar a los músicos, porque los músicos lo que hemos practicado en clase es como reaccionar a ciertos gestos, después la directora (sptr) pues, si hace esos gestos guía a los músicos para que hagan lo que ella esta pensando.

De hecho, la alumna que eligió el rol de sptr comentó:

(...) de repente podía relacionar a los actores con la música que estaba sonando y no tenía que haberlo pensado antes, sino que por ejemplo si algo me sonaba bien podía decir a los actores que lo interpretarían.

En este sentido hubo alguna discrepancia en cuanto a la autoría del producto creativo, aunque al final se pudo observar un acercamiento de posturas. Esta posición de tomar conciencia de la autoría de la obra basándose en sus experiencias previas es un aspecto importante sobre el que Burnard (1995) desde la perspectiva sociocultural y otros autores (Arrazola-Oñate, 2012) inciden cuando tratan el tema de la creatividad colaborativa. El alumnado entiende igualmente que están participando en una experiencia colaborativa, de co-creación:

Investigador: Y el hecho compositivo, ¿A quién...? O sea, si alguien pregunta ¿Esta obra de quién es? [Alumnado: Del grupo, de todos] Del grupo. Aunque la paleta es algo que se ha creado anteriormente, pero el que crea en ese momento, en tiempo real es el sptr...

Alumno 6: Pero tú tienes que elegir las notas y hacerlo ¿Sabes? El te dice lo que tienes que hacer pero tú tienes que "hacerlo".

Alumno 2: No pero, aunque haya, no sé si, aunque fuese de improvisación, si hay un sptr pero no hay músicos, cómo haces eso [A1: Exacto] No puedes hacer nada.

Alumno 1: Yo no diría creativa pero sí que, al sptr se le atribuye mérito porque es el que va guiando, pero el pfmr, el músico también tiene que conocer el lenguaje y saber reaccionar a sus gestos, entonces también tiene mérito.

SP les aportó un buen ambiente para la creación por sí solos. Además de la seguridad y autoconfianza que se produce dentro del colectivo cuando trabajan de forma colaborativa, incluido el sptr. Nadie espera que actúen como solistas.

Y lo más interesante fue descubrir que hubo una intencionalidad creativa en el alumnado en producir un producto artístico emergente:

Alumno 2: Lo que hicimos aquí también estaba intentando transmitir una historia porque comenzaba, continuaba y acababa, aunque no fue demasiado larga y no era compleja, y así lo intentábamos hacer.

El hecho de que SP sea un lenguaje para la creación multidisciplinar les ayudó a la hora de combinar todas las disciplinas que formaron parte de la composición:

Alumno 2: Sí, ayuda bastante.

Alumno 3: Como que un mismo gesto sirve para más de una disciplina, como no es un gesto para instrumentos y otro para cantantes, bailarines o lo que sea, entonces es que como que un gesto ya te sirve para todo.

A la pregunta de cómo habían valorado la introducción de SP en la clase de música, los alumnos respondieron:

Alumno 2: Positivamente, yo me lo pasé muy bien.

Alumno 3: Si, te deja enfocar de otra manera.

Tal y como pudimos comprobar en el registro de los videos, se observó que hubo muchos momentos de debate. Existió interacción entre ellos, se discutieron muchos aspectos relacionados con la obra; discutir en el buen sentido. El alumnado aseguró que era una práctica habitual de cuando trabajaban en grupo y que igualmente lo habían hecho cuando trabajaban de esta manera con SP:

Alumno 4: Lo solemos hacer.

Alumno 3: A ver, si hablamos de clase: No. En clase cuando nos ponemos a dialogar sin...

Investigador: No pero me refiero a cuando hacéis un trabajo colaborativo...

Alumno 4: Siempre

El alumnado ha comentado que la experiencia de generar ideas desde cero les pareció más interesante que el resultado final:

Alumno 1: Pues, una experiencia real de un proceso de creación musical.

Alumno 2: Comienzas sin nada y has de apañarte con las cosas (...) que sabes y las que no sabes, porque claro, sí hay una parte que es improvisación, entonces tú has de hacer una composición y entender que has de sacar eso aunque no sepas como lo vas a hacer ni nada. Tú sabes que el producto final ha de ser una composición y ya lo que hay detrás o lo tienes o puede que no y eso es una improvisación, pero lo has de hacer. O sea, el producto final ha de llegar.

Alumno 4: Es como que partíamos de cero y tuvimos que sacar una idea, pero muy, o sea una idea solo la idea que era como, el hilo sobre el que luego teníamos que inventarlo todo sobre la marcha (en tiempo real) porque, menos las Palettes y poco más teníamos que improvisarlo todo y entonces como que, cada uno tenía que sacar lo que podía.

El proceso creativo ha sido mejor valorado que el producto, por parte del alumnado. Pareció haberles gustado más que el resultado final:

Alumno 1: A mí, el proceso creativo en sí, no el producto final y la puesta en escena.

Alumno 3: Porque en clase, como era libre, cada uno iba diciendo lo que pensaba a lo mejor y en cierta manera salían cosas a veces divertidas que a lo mejor después no poníamos, pero nos lo pasábamos bien.

Alumno 4: Como que, cuando llegabas al escenario también tenias una presión que no teníamos cuando lo estábamos contando y, también, no se, molaba comentarse las cosas y ver cómo salían aunque, a veces no salían bien, pero...

En relación a los aprendizajes observados durante la tarea de creación sonora con SP, se vio que hubo una buena participación y trabajo colaborativo de todos los miembros del grupo, desde una perspectiva constructivista, con humildad

para aceptar puntos de vista diferentes y valorar las aportaciones de los demás. El alumno 6 confirmó nuestros hallazgos: “Aprendes a trabajar en grupo porque tienes que poner en común las ideas que tienes y luego a la hora de exponerlo hacerlo todos juntos bien”.

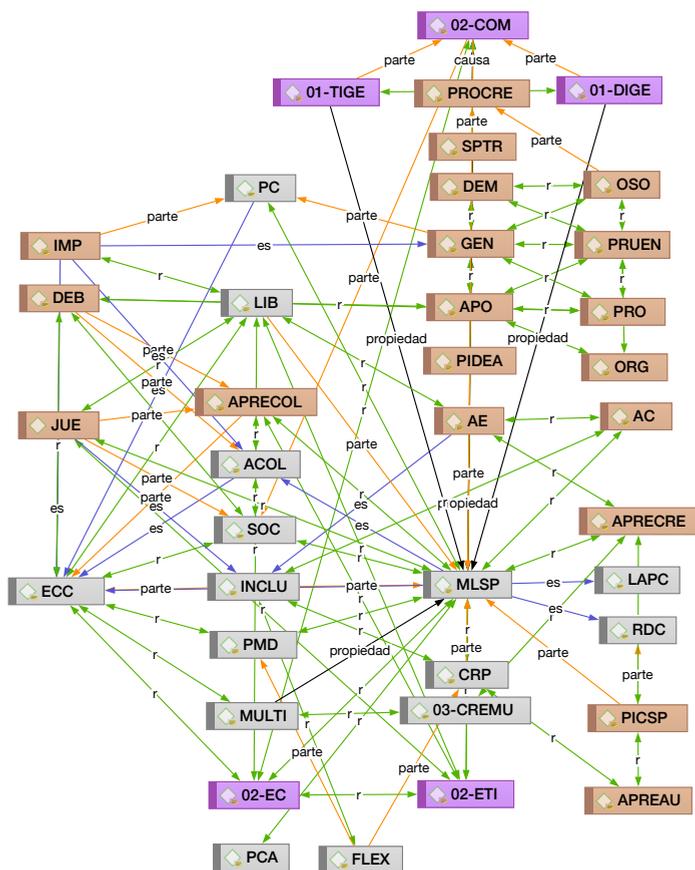


Figura 7. Vínculos entre categorías de la entrevista grupal al alumnado del CE-D

Hubo ciertos tipos de gestos que fueron usados más que otros, en parte por su facilidad y en parte por su adaptabilidad a los diferentes niveles cognitivos, lo cual ha supuesto un factor determinante que ha favorecido la inclusión en las prácticas del aula:

Alumno 3: (...) había uno que era improvisar (*Improvise*) y después desarrollar (*Development*) por tu cuenta. Y ahí como que cada uno, si se lo hacías a alguien que más o menos tenía un poco de idea de lo que estaba tocando, podía desarrollar y hacerlo medio bien y que quedase bien. Entonces, como cada uno desarrollaba con su propio instrumento (su propia disciplina) podía quedar una cosa chula con cosas muy diferentes entre sí.

Alumno 4: Ya, pero eso de improvisación libre, depende. Si era gente que sabía tocar muy bien, sí, pero si no... Eso quedaba un poco...

Alumno 4: Por ejemplo hacíamos creo que era el minimalismo, creo que era, que era un patrón... Da igual, pero que era un patrón simple que, eso era mucho más fácil y lo podíamos hacer todos y luego si queríamos hacer algo más elaborado ya lo hacía alguien que sabía más y, no sé, como que, depende de lo que sabíamos podíamos decir (elegir) unos gestos o otros.

En relación a las características que posee el lenguaje SP y que están en su metodología, encontramos que el alumnado le vio diferentes utilidades como por ejemplo, usarlo para otros estilos de música. El alumno 6, comentó: “También puedes hacer SP con Rap o con cualquier cosa, entonces si tú escuchas Rap, igual para ti es Rap solo, pero si lo ves es SP y están utilizando el Rap.”

9.1.2.5. Entrevista al experto Walter Thompson

Después de quedar por correo electrónico con Walter Thompson, realizamos una entrevista por videollamada, con la ayuda de algunos registros de video de los casos participantes en el estudio. La entrevista fue realizada por el investigador el 9 de diciembre de 2019. El encuentro se grabó en video para su posterior análisis con el software *Atlas.ti*.

Del análisis de la entrevista emergieron algunas categorías nuevas. Además, se utilizaron otras obtenidas en análisis anteriores para asociarlas a las unidades de significado más relevantes. Asimismo, algunas de las emergentes se fusionaron con otras existentes. Por ejemplo DDP (*Direct Development*) emergió de esta entrevista, pero gracias al método de la comparación constante se fusionó con DCA (Desarrollo Creativo del Alumnado) en base a su similitud.

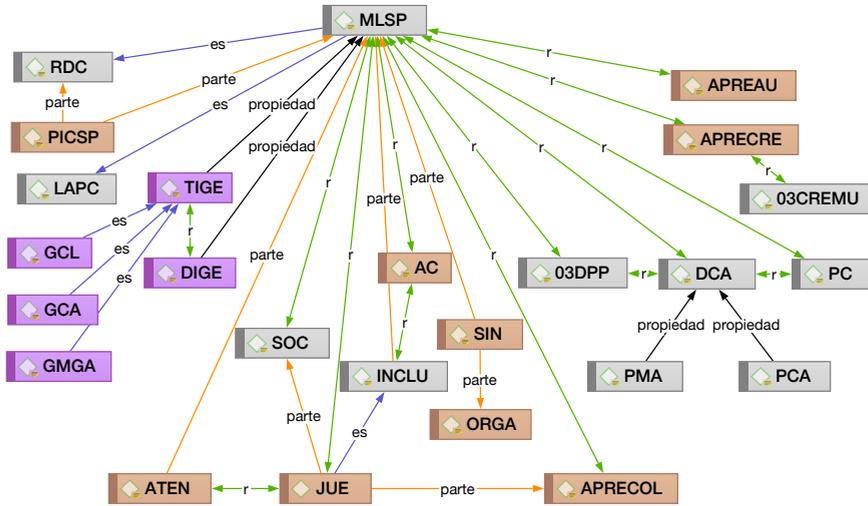


Figura 8. Vínculos entre categorías de la entrevista del experto W. Thompson

A continuación, presentamos las preguntas de la entrevista que realizamos al experto Walter Thompson y las categorías asociadas a cada una de ellas:

CATEGORÍAS ASOCIADAS	PREGUNTAS
CREMU; ATEN; DPP; PICSP; APRECRE; PMA; DCA; MLSP	¿Cómo está trabajando el alumnado juntos, de manera colaborativa?
LAPC; PC; RDC; MLSP; APO; APRECOL; DIGE; TIGE; SIN	¿Se observa un proceso creativo estructurado? En ese caso ¿Piensas que pudiera deberse al uso del lenguaje SP?
CREMU; RDC; MLSP; DCA; AC; APRECRE; JUE	¿Cómo describirías la manera en la que el alumnado está desarrollando su creatividad?
AC; DPP; LAPC; CREMU; DIGE	¿Qué tipo de experiencias pueden observarse a lo largo del proceso creativo?
PICSP; PCA; AC; SOC; INCLU; APRECOL; ATEN; APRECRE	¿Crees que el alumnado está aprendiendo a través del proceso de creación con SP? ¿De qué forma están aprendiendo? ¿Qué tipo de aprendizaje están adquiriendo?

Tabla 16. Categorías asociadas a las preguntas de la entrevista al experto W. Thompson

Una vez terminado el análisis transversal de las entrevistas a profesores, experto y alumnado, se han identificado los temas o categorías que han sido asignados

con mayor frecuencia. Los exponemos a partir de un esquema cualitativo, en el cual se pueden ver los vínculos establecidos entre las categorías que han emergido de todas las entrevistas:

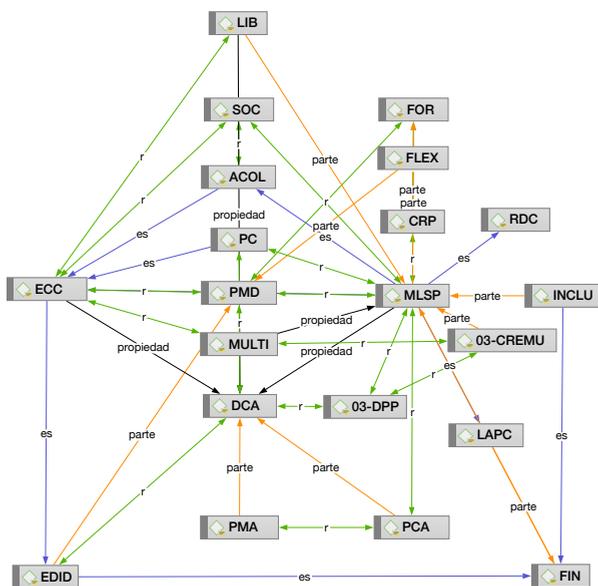


Figura 9. Vínculos entre las categorías emergentes de las entrevistas

9.1.3. Categorías obtenidas de la observación no participante de expertos

Dentro del grado de la implicación práctica que muestre el observador u observadores con el fenómeno objeto de estudio, existen dos modalidades básicas, la observación participante y la observación no participante (Gutiérrez, 1999).

En una de las fases de nuestro estudio, se decidió implementar esta estrategia de investigación involucrando a dos expertos⁶⁸ doctores en el tema de estudio. De ese modo, al finalizar el análisis de los datos se pudo realizar una triangulación interna que incluyó el contraste entre observadores (Cohen et al., 2007), buscando coincidencias o diferencias entre ellos.

En este caso la recogida de datos se realizó utilizando técnicas indirectas, sin requerir la presencia de los observadores frente a los interlocutores (Gutiérrez, 1999).

Al finalizar el procedimiento de codificación abierta de una selección de casos por parte de expertos, se seleccionaron las unidades de significado que consideramos más relevantes para nuestros intereses de investigación. Así, se han obtenido 10 categorías emergentes recogidas y definidas en la siguiente tabla:

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
BL	<i>Body Language</i>	Valoraciones en relación al lenguaje corporal del alumnado cuando hace uso de los gestos del lenguaje SP y cuando responde a los mismos.
COM	Comunicación	Opiniones y valoraciones en relación a cualquier clase de comunicación que se produce entre el alumnado, ya sea corporal o por contacto visual.
DIGE	Diferencias en el uso de gestos	Se observan diferencias en el empleo de ciertos gestos que se clasifican por nivel de dificultad.
EC	Espacio Creativo	Valoraciones en relación al espacio creativo que se observa en el aula cuando el alumnado ha estado trabajando con SP de forma colaborativa.

⁶⁸ El Dr. Bruno Faria será nombrado como el experto 1. La Dra. Helen J. Minors será nombrada como la experta 2.

ETI	Espacio de trabajo informal	Valoraciones en relación al buen ambiente que se observa en el aula cuando el alumnado ha estado trabajando con SP de forma colaborativa.
GCA	Gestos de Contenido Abierto	Se trata del empleo de gestos que llevan asociado un procedimiento improvisatorio, en los cuales el alumnado puede desarrollar su pensamiento creativo.
GCL	Gestos de Contenido Limitado	Se trata del uso de gestos con un contenido más restringido. Aunque las posibilidades de interpretarlo siempre son aceptadas.
GMGA	Gesto de mayor grado de atención	Se trata del empleo de gestos que requieren un mayor grado de atención y concentración por parte del alumnado.
MIM	<i>Mimicking</i>	Momentos en los que se observa como los intérpretes aprenden de forma observacional, a partir de la imitación.
TIGE	Tipos de gestos	Categoría que identifica los diferentes tipos de gestos que se han usado agrupados en diferentes subcategorías.

Tabla 17. Categorías emergentes de la observación no participante de expertos

En la siguiente figura, presentamos a modo de esquema las relaciones entre las categorías que han emergido del análisis de la observación de una selección de los casos por parte de los expertos. El color violeta identifica las categorías que se han obtenido de la observación no participante por parte de los dos expertos que han colaborado en el estudio.

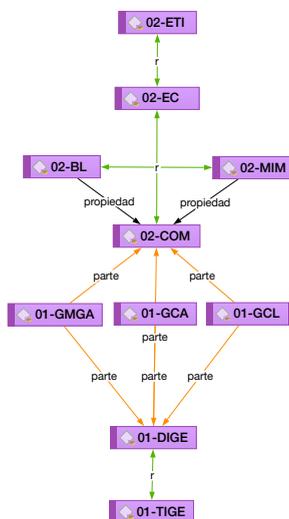


Figura 10. Vínculos entre categorías de la observación no participante de expertos

Seguidamente, presentamos un esquema con todas las categorías asociadas a la observación no participante de cada uno de los expertos. De ese modo, podemos tener una aproximación visual a los aspectos tratados con mayor redundancia y que han sido más importantes para cada uno de ellos.

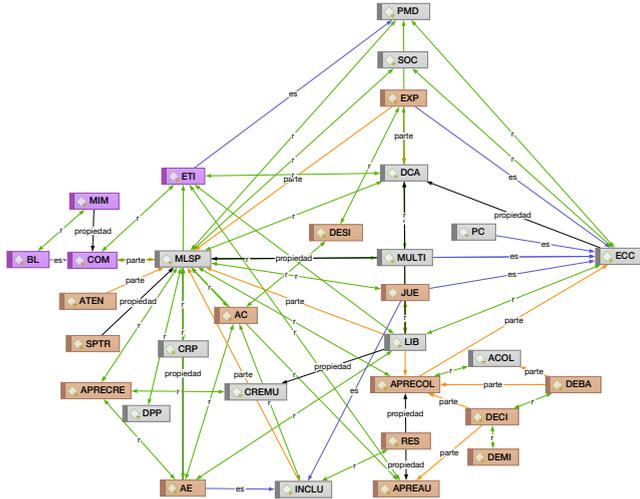


Figura 11. Vínculos entre categorías de la observación no participante del experto 1

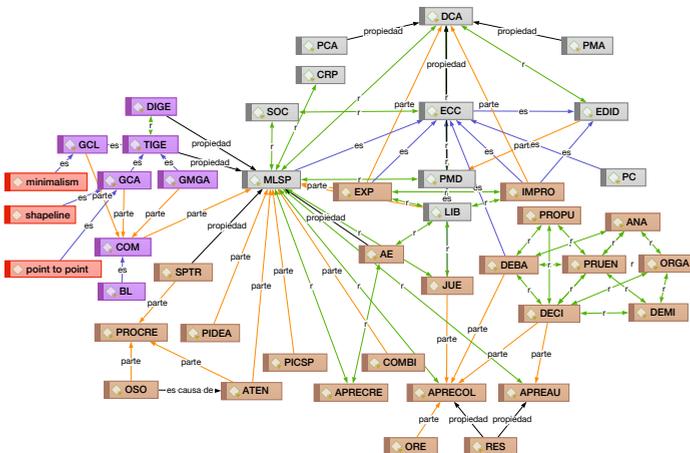


Figura 12. Vínculos entre categorías de la observación no participante del experto 2

9.1.4. Análisis de los casos

9.1.4.1. Caso 1 del nivel educativo 1º ESO del CE-A

Este caso estuvo formado por siete alumnos: dos chicos y cinco chicas. Se registraron dos sesiones de trabajo de 30 minutos cada una. Después de explicarles la tarea, el grupo comenzó su actividad creativa con una preparación basada en lanzar propuestas, que inmediatamente fueron probadas con la sintaxis de SP, con la finalidad de generar alguna idea inicial.

La experimentación y la exploración fueron una constante entre idea e idea, por ejemplo probando diferentes sonidos con el cuerpo. Igualmente el debate y la discusión formaron parte de esta primera fase de preparación. Una de las propuestas que utilizaron como generadora de ideas fue la del disparador. En algunos momentos probaron con elementos extramusicales y descriptivos como la lluvia y en otros usaron algún gesto SP como generador de ideas.

Las dudas sobre diferentes aspectos del lenguaje se solucionaron en forma de aprendizaje colaborativo, ya que fueron los propios compañeros los que se ayudaron unos a otros para solucionarlas. El docente-investigador (en modo observador reactivo) les animó en varias ocasiones a continuar con la tarea, dándoles ánimos y motivándoles.

Hacia el final de la actividad apareció una fase de organización sonora basada en la sintaxis del lenguaje SP. Les ayudo a probar las ideas con la finalidad de obtener el objeto sonoro deseado. Surgió una fase de análisis que se implementó de forma espontánea después de cada prueba que realizaron.

El desarrollo y la modificación de las ideas, materializadas en forma de objetos sonoros estuvo basada casi todo el tiempo en cambios de volumen en tiempo real, aplicados a diferentes grupos o secciones de fuentes sonoras dentro del conjunto.

Se percibió un cambio en la manera de pensar del alumnado, es decir en la forma de percibir o entender el arte. Entendieron que la música que estaban haciendo no se puede comparar con la de los profesionales, pero aun así, es su música, es

decir, su propia creación, y la valoraron como tal. El alumno 1 comentó: “No somos profesionales, somos niños, así que vamos a seguir.”

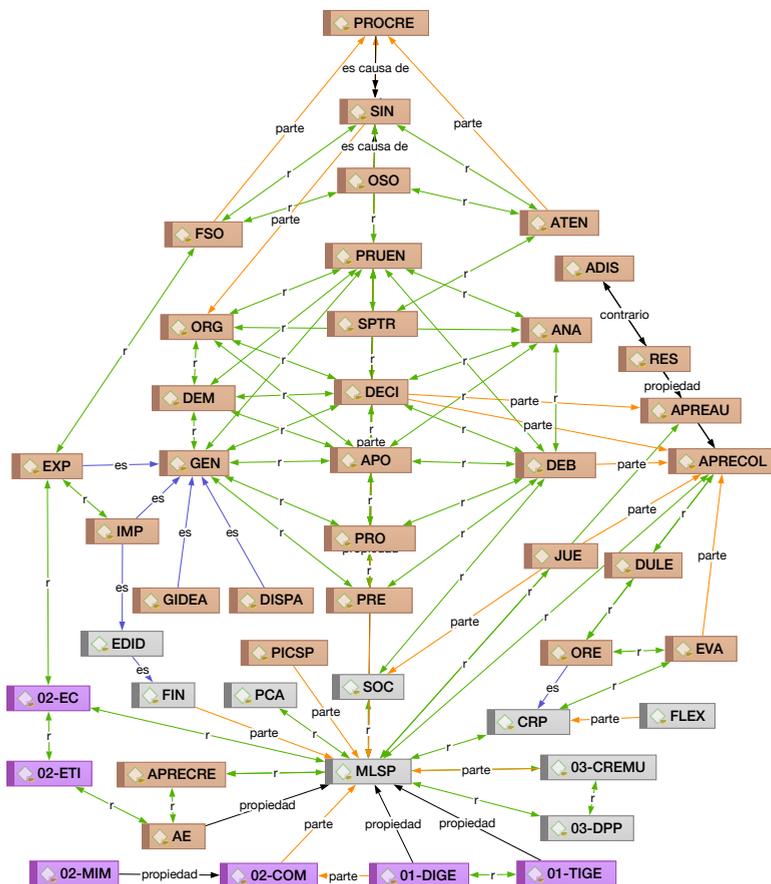


Figura 13. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 de 1ª ESO del CE-A

9.1.4.2. Caso 2 del nivel educativo 1º ESO del CE-A

Este caso estuvo formado por ocho alumnos: tres chicos y cinco chicas. Se registraron dos sesiones de trabajo: la primera de 25 y la segunda de 30 minutos. El grupo partió de una fase inicial, en la cual se debatieron y se decidieron una serie de aspectos relacionados con la instrumentación y con la distribución de

voces dentro del grupo. Todo ello lo debatieron y acordaron en base a un tema que les sirvió como disparador: la “mascletà⁶⁹” como paisaje sonoro.

El grupo, debatió y discutió en todo momento su creación de manera colaborativa, realizando aportaciones a las propuestas iniciales. Una de las ideas que surgieron fue la de combinar dos contenidos sonoros relativos a la categoría “*sculpting*”: reír y hablar a la vez (*SPEAK, WITH, LAUGH*), lo cual dio como resultado un nuevo objeto sonoro interesante.

Cada idea la probaron usando la sintaxis del lenguaje. Todos los compañeros se mantuvieron concentrados y atentos, a lo cual los expertos denominaron “*focused*”, sobre todo en situaciones de coordinación con el sptr.

Posteriormente a cada prueba, apareció un momento de análisis y debate que les sirvió para confirmar o descartar ideas, a la vez que para modificar otras. Las ideas que se fueron generando, se organizaron siguiendo una estructura con diferentes momentos de percusión e interpretación vocal.

Algunos de los miembros del grupo, intentaron encontrar nuevas sonoridades, explorando las fuentes sonoras de percusión que podían integrarse en la composición, como golpes de pies o aplausos, quizás en sustitución del uso de instrumentos.

El desarrollo y la modificación de ideas surgió de diferentes maneras: (i) pensándolas previamente mediante debate y (ii) aplicándolas en tiempo real mediante gestos de la subcategoría “*modifiers*” (modificadores).

El profesor intervino en algunos momentos de la tarea para recordar al grupo el carácter experimental de la misma: la posibilidad de explorar y cambiar el sonido y aprovechar lo que sucede en el momento, incluso cuando se trata de algo inesperado. También les habló sobre la intencionalidad, en relación a hacer lo que realmente quisieran hacer. Además, aprovechó para dar una evaluación de la tarea en el momento en el que se estaba realizando. La exploración y el empleo

⁶⁹ Una mascletá (del valenciano: mascletà) es un disparo pirotécnico que conforma una composición muy ruidosa y rítmica que se dispara con motivos festivos en plazas y calles, normalmente durante el día; es típica de la Comunidad Valenciana. Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Mascletá>

de las técnicas de sonido no convencionales (*EXTENDED TECHNIQUES*) resultaron ser bastante efectivas.

El aprendizaje colaborativo fue constante durante todo el proceso, cuando alguno de los compañeros aclaraba o solucionaba dudas, sobre todo relacionadas con el lenguaje. Normalmente, algún miembro del grupo preguntaba o pedía alguna aclaración y otro compañero colaboraba con una respuesta. Por ejemplo, aclarando la descripción física de un gesto y su contenido sonoro.

Asimismo, el profesor aclaró dudas sobre las fuentes sonoras que se podían usar. Insistió en el hecho de la escucha del resultado sonoro inmediatamente después de pedir una frase SP, para comprobar el resultado sonoro, es decir, el objeto sonoro formado en su imaginación.

Por otra parte, surgieron acciones de conductas disruptivas en alguno de los componentes del equipo. Estas fueron rápidamente anuladas por algunas de las compañeras, que demostraron gran capacidad de liderazgo y sentido de la responsabilidad.

El proceso creativo culminó con una pequeña creación sonora de 2'30". Al terminar hicieron un análisis, llegando a la conclusión de que se habían preparado correctamente la fase inicial y habían sido capaces de generar ideas.

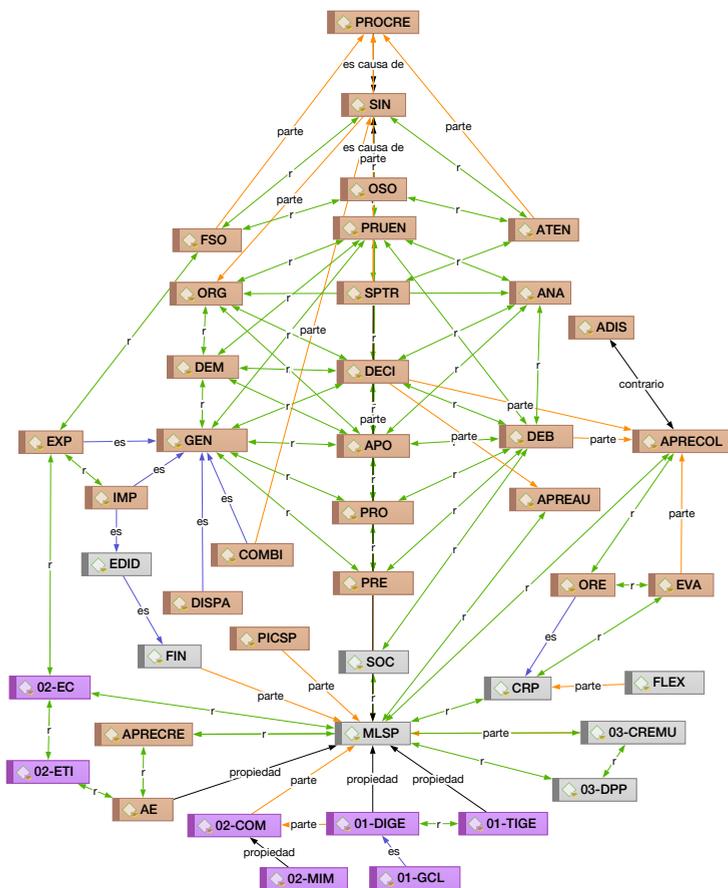


Figura 14. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 de 1ª ESO del CE-A

9.1.4.3. Caso 1 del nivel educativo 2ª ESO del CE-A

El caso 1 correspondiente al nivel de 2ª de ESO estuvo formado por ocho alumnos: tres chicos y cinco chicas. Se registraron dos sesiones de trabajo: la primera de 42 minutos y la segunda de 32 minutos.

Las primeras propuestas y decisiones, propias de la fase de preparación, fueron consensuadas por el grupo, usando el debate y adoptando como generador de ideas el concepto de “disparador”, ya explicado anteriormente.

Igualmente, algunos gestos de contenido sonoro fueron usados como generadores de ideas, como por ejemplo, el contenido *SYNCHRONIZE* o *SHAPELINE* (ver anexo V). Este gesto fue usado para explorar sonoridades, experimentar con el sonido e improvisar. Curiosamente, surgió el mismo paisaje sonoro que en otro de los casos observados: una “*masclètà*”.

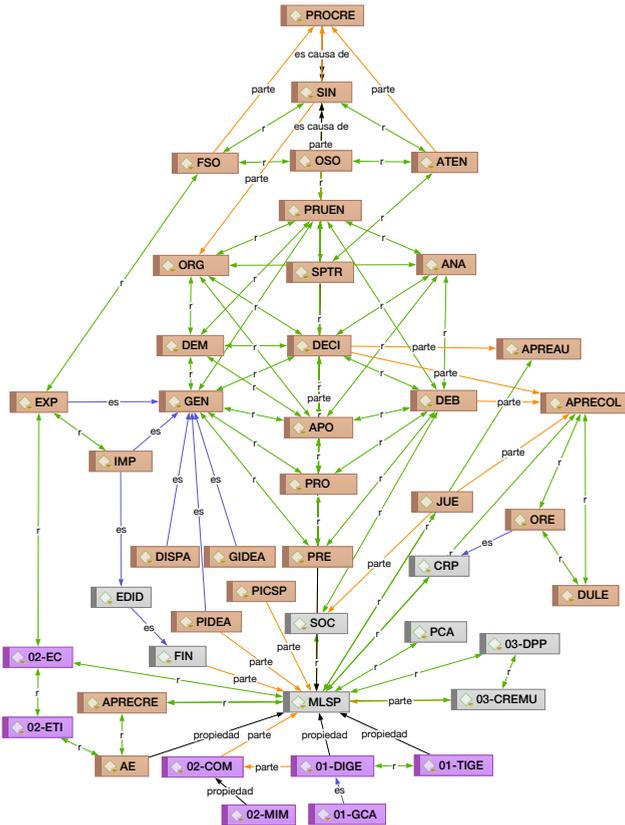


Figura 15. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 de 2ª ESO del CE-A

Surgieron dudas en referencia a la generación de ideas mediante el concepto de disparador. A través del debate, llegaron a la conclusión de que el disparador es como el tema central de la pieza que se va a componer, mientras que la idea sonora es el germen o motivo a partir del cual se generará la obra artística. Al respecto, una de las alumnas comentó: “El disparador fue un recurso que nos dio

el profesor para generar ideas, pero que no es necesario utilizarlo de forma obligada”.

Otras dudas que aparecieron fueron sobre la sintaxis del lenguaje. En forma de aprendizaje colaborativo, se ayudaron a resolverlas mutuamente. El grupo generó ideas basadas en una de las subcategorías de SP: las “*palette*” (paletas), aunque tuvieron ciertas dudas a la hora de aplicarlo. Se trata de asignar una idea sonora creada previamente a un gesto que será usado durante la composición en tiempo real. Los sonidos fueron organizados siguiendo estructuras coherentes, basadas en las ideas que habían sido generadas y desarrolladas en fases anteriores. Además de los cambios de volumen, el silencio fue utilizado como elemento modificador de las ideas.

El buen ambiente formó parte del entorno y de la experiencia creativa, jugando y aprendiendo a gestionar su tiempo. Por ejemplo, usaron el gesto *POINT TO POINT* (ver anexo V) con diferentes velocidades de respuesta, a modo de juego. Con este gesto se potencia la atención, la concentración y la creatividad en las respuestas al ser inmediatas y espontáneas. Asimismo, la experimentación, la exploración y la improvisación fueron una constante.

9.1.4.4. Caso 2 del nivel educativo 2º ESO del CE-A

El caso 2 correspondiente al nivel de 2º de ESO estuvo formado por ocho alumnos: cuatro chicos y cuatro chicas. Se registraron tres sesiones de trabajo: la primera de 44 minutos, la segunda de 46 minutos y la tercera de 25m.

Este grupo abordó su proceso creativo generando ideas, basadas en los contenidos sonoros de diferentes gestos de SP. El alumnado se sintió libre para explicar al resto de compañeros sus ideas, escuchándose con atención. Construyeron diferentes frases SP siguiendo el proceso: gesto - idea - sintaxis - resultado (objeto sonoro).

Uno de los puntos fuertes en este caso, fue la responsabilidad de una de las alumnas, al haber elegido el rol de *sptr*. Otra de las alumnas exigió más responsabilidad al grupo, al observar que las demás no se tomaban en serio el

trabajo colectivo. Parece ser, que ese pequeño poder que le es otorgado al spr por parte del resto del grupo, ejerce una gran responsabilidad en el alumno. Podría deberse a la percepción que tienen los intérpretes sobre la figura del director de orquesta (Duby, 2006; Faria, 2016).

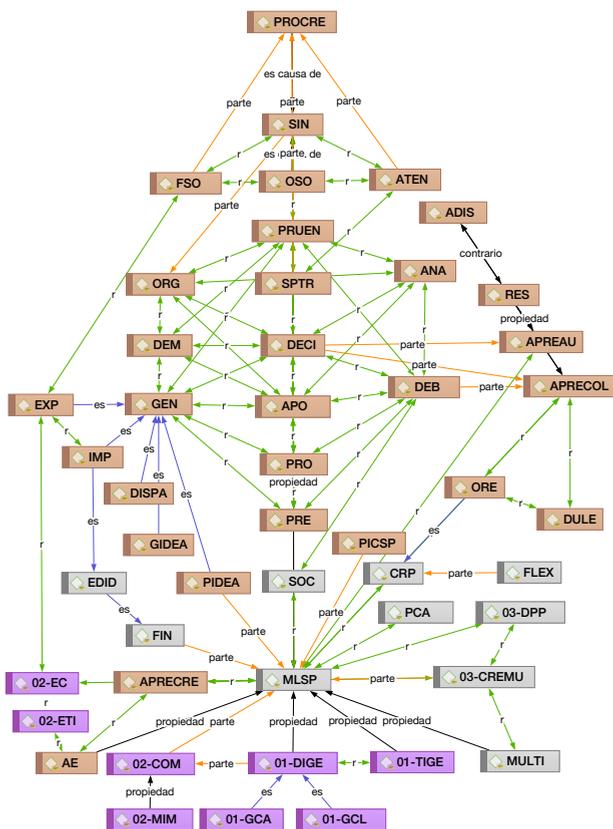


Figura 16. Vínculos de categorías asociadas a la observación del caso 2 de 2º ESO del CE-A

El proceso de improvisación, fue utilizado con frecuencia para realizar pruebas y experimentar con el sonido, utilizando las técnicas extendidas. Asimismo, implementaron una fase de análisis después de algunos momentos de pruebas o de improvisación:

Alumna 1: es que suena como todo a la vez,

Alumno 2: yo no le encuentro sentido que sonemos todos a la vez, porque es un lio.

Se ha observado con bastante frecuencia la siguiente secuencia en diversos momentos del proceso creativo: Propuesta - Debate - Aportación - Toma de Decisiones - Organización - Prueba. Casi siempre hubo una prueba de lo pactado, con la utilización de la sintaxis.

A partir del análisis que realizaron después de algunas pruebas, se generó en el grupo más motivación y autoconfianza al ser conscientes de su capacidad creativa.

Uno de los resultados característicos de este caso fue que el rol de *sptr* no solamente lo desempeñó uno de sus componentes, sino que todos pudieron probar sus ideas haciendo uso de la sintaxis del lenguaje. Todos fueron partícipes de esa experiencia, la de liderar un grupo creando música de manera colaborativa.

En ciertos momentos el resultado sonoro no pareció ser del todo el deseado. Ello pudo deberse a una falta de actitud interpretativa o intencionalidad por parte de algunos componentes del grupo: mala posición corporal, falta de intensidad en la interpretación de los gestos, etc.

En la segunda sesión se produjo una composición basada en la naturaleza como elemento disparador. Después de señalar la *sptr* a la alumna 2, ésta empezó repentinamente a realizar un sonido largo usando una bolsa de plástico, a lo que la *sptr* le recriminó que todavía no le había indicado qué hacer. La compañera le respondió (desacertadamente) que como tenía la bolsa en la mano y le había señalado a ella, había sido motivo suficiente para empezar⁷⁰.

Se echó en falta un trabajo previo de experimentación y exploración. En cambio sí que implementaron una fase de análisis del resultado sonoro. Me refiero a que cuando obtenían el objeto sonoro, lo escuchaban y analizan para comprobar si se correspondía con el que tenían en su mente. Aunque se generaron ideas, faltó intencionalidad interpretativa. Por otra parte, se ha observado un amplio uso de gestos, aunque con algunos errores en el empleo de la sintaxis.

⁷⁰ En este caso debería haber esperado un gesto relativo a la subcategoría de contenido (Qué) y otro relativo a la subcategoría “*go gestures*” (Cuándo).

9.1.4.5. Caso 1 del CE-B

Este caso lo formaron cuatro chicos y tres chicas de sexto de primaria. Se registró una sesión de aprendizaje del lenguaje SP y otra de implementación del proceso creativo. Antes de comenzar con la tarea, se presentaron uno a uno ante la cámara, lo cual interpretamos como un grado de motivación alto para abordar la experiencia creativa. Los alumnos empezaron su proceso creativo seleccionando ya unos instrumentos determinados: carillones, flauta de émbolo, triángulo, pandero. Después de las indicaciones del profesor se pusieron a debatir. A parte de los instrumentos de percusión del aula, utilizaron la voz en alguna de las frases que probaron. Implementaron una fase inicial de preparación en la que hicieron un repaso de los gestos que podían utilizar. Todos participaron y colaboraron haciendo cada gesto de forma física.

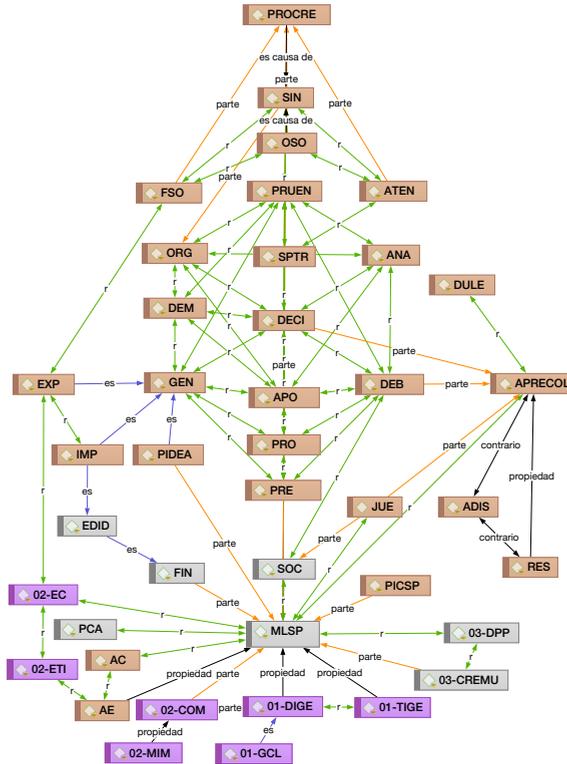


Figura 17. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 del CE-B

Una vez hubo finalizado el repaso de los gestos, el grupo se planteó el qué habían de hacer, entrando así en una segunda fase de propuestas, sugerencias y/o aportaciones, al tiempo que seguían debatiendo y tomando decisiones.

Las decisiones se centraron en qué instrumentos usaría cada uno de ellos, para lo cual probaron y exploraron en lo que identificamos como una fase de experimentación sonora.

Otra de las fases que pudimos identificar fue la de probar, realizando frases con la estructura de la sintaxis SP, considerando estas pruebas más bien como juego que como producción creativa. En otras palabras, que en la interpretación del gesto existía todavía la intención del juego y no de realizar un producto artístico.

La intención del grupo fue la de ir cambiando de sptr. Que cada vez fuese uno de ellos el que jugase o experimentase con la experiencia. En diversos momentos, surgieron dudas sobre el empleo de algunos gestos en combinación con otros, lo que generó pequeños debates, en los cuales observamos un aprendizaje colaborativo y un buen conocimiento del lenguaje SP.

9.1.4.6. Caso 2 del CE-B

Este grupo lo formaron cuatro chicas y tres chicos de sexto de primaria. Se registró una sesión de aprendizaje del lenguaje SP y otra de implementación del proceso creativo. Se situaron en forma de semicírculo delante de la cámara y mantuvieron en todo momento un clima de trabajo informal (Green, 2004), lo cual interpretamos como un buen ambiente en el aula.

Se les había explicado que trabajasen de manera que, al acabar su proceso creativo, actuarían delante de un hipotético público para presentar su creación sonora. Los alumnos empezaron su proceso creativo después de las indicaciones del profesor para realizar la tarea.

El grupo, comenzó su proceso preparándose con un set de instrumentos que habían sido sugeridos por el profesor, continuando con un repaso físico de los gestos que les había sido facilitado por el profesor en una tabla explicativa. Seguidamente, se preguntaron quién quería ser el “director” (sptr).

En algunos momentos confundieron algún gesto/contenido del lenguaje, pero eso no ha sido relevante para los objetivos de nuestro estudio. Cualquier duda se planteó con total normalidad y se resolvió entre todos los compañeros.

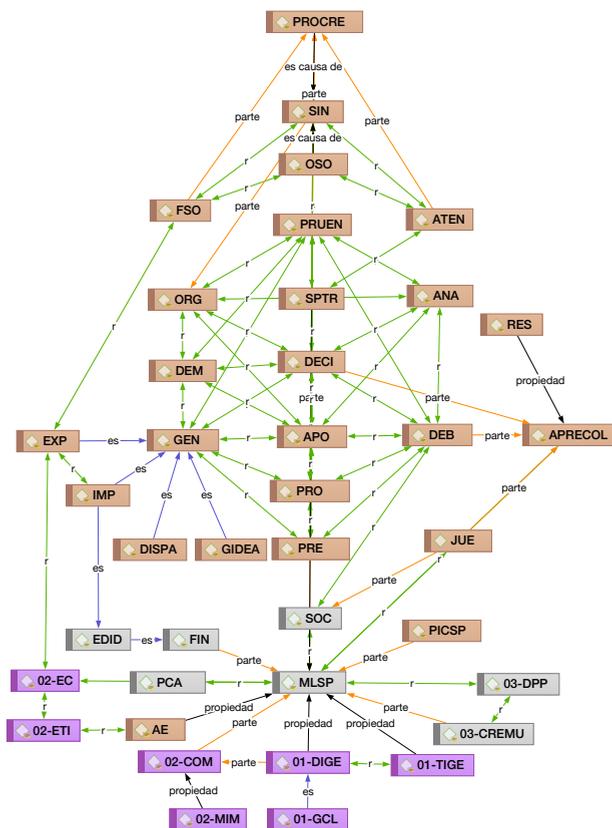


Figura 18. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 del CE-B

9.1.4.7. Caso 1 del CE-C

Este grupo lo formaron tres chicas y dos chicos de 4º de la ESO. Se registraron dos sesiones de trabajo en las que realizaron la tarea de implementar un proceso de creación sonora colaborativa usando el lenguaje SP.

Comenzaron con una fase exploratoria, en la cual experimentaron con diferentes fuentes sonoras para poder decidir las más interesantes, dependiendo de la clase de creación que querían hacer, en función claro de sus criterios iniciales.

En esta primera fase del proceso les guió el profesor, ya que comenzaron con pocas ideas. Mientras experimentaban y exploraban, el profesor les sugirió algunas ideas y hubo momentos en los cuales pasó de observador pasivo a observador participante, formando parte del grupo.

En otros momentos el docente les animó a realizar pruebas, para que se diesen cuenta que ya disponían de material sonoro para empezar a componer. Con este trabajo previo les hizo ver que ya habían conseguido crear algo artístico: “ya no es hacer solo ta ca ta”, les dijo.

Exploraron diversas posibilidades para generar ideas, utilizando algunos de los gestos SP como disparadores y experimentando con diferentes fuentes sonoras. Se implementó en diferentes momentos del proceso creativo una fase de prueba/ ensayo tomando el minimalismo como base y la improvisación como proceso para generar las ideas.

Crearon ritmos vocales “*a capella*”, siguiendo una estética más minimalista y usando sonidos de manera aleatoria en forma de bucle, siguiendo la estructura de un canon. Se produjo aquí una relación basada en la imitación, fruto de la atención y de la concentración, así como de la escucha activa.

El profesor les animó en todo momento a probar y explorar más posibilidades, lo cual se ha identificado como un cambio de rol en las interacciones en el aula: profesor-alumno. Utilizó los instrumentos musicales del aula, para demostrarles que se podía probar cualquier idea que se les ocurriese, sin ningún miedo y con total libertad.

En otros momentos escogieron gestos al azar y exploraron sus posibilidades interpretativas con la finalidad de generar ideas. El docente les animó a que “jugasen” partiendo de esas ideas, queriendo decir que las desarrollasen. El desarrollo de ideas se realizó con cambios en tiempo real de volumen y también en los motivos melódicos.

Figura 19. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 del CE-C

Aunque al principio pensaban que solo conocían una manera de silbar, después de experimentar durante varios minutos con el contenido sonoro *WHISTLE* y *AIR SOUNDS*, descubrieron y se sorprendieron de haber obtenido nuevas sonoridades que no esperaban.

Las dudas que fueron surgiendo sobre el lenguaje se iban solucionando en el momento, siendo aclaradas en gran medida por el profesor.

En algunos momentos en los que parecía no ocurrir nada, fruto del ocio o del aburrimiento, o del cansancio, fue donde a veces surgieron ideas creativas, en parte gracias a que el profesor insistió en pedir que se desarrollasen más las ideas; a que dejaran tiempo para que ocurriesen.

A lo largo del proceso creativo se produjeron momentos de debate y análisis en los cuales todos opinaron sobre lo que estaban haciendo y cómo estaba sonando, demostrando así compromiso y responsabilidad; propiedades del trabajo colaborativo.

9.1.4.8. Caso 2 del CE-C

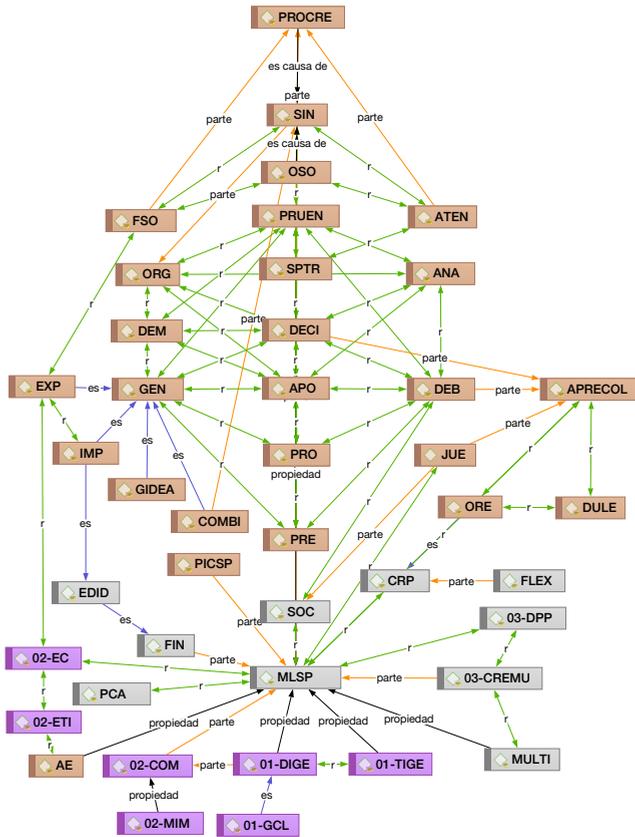
Cinco chicas y cinco chicos componían este grupo de alumnos de 4^º de la ESO. Se organizaron alrededor de unas mesas en forma de asamblea. Tenían diversos instrumentos y también hojas para tomar notas.

Después de que el profesor les hubo explicado el propósito y la finalidad de nuestro estudio, el grupo se puso a trabajar en el proceso de creación sonora.

Figura 20. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 2 del CE-C

Empezaron su proceso creativo anotando en las hojas frases de la sintaxis del lenguaje que se les iban ocurriendo. En esta primera fase no se aportaron ideas que generasen estímulos sonoros, más bien partieron de los propios sonidos y sus características, sin ningún elemento extramusical.

A medida que transcurrió la actividad, fueron apareciendo propuestas basadas en los gestos que ya conocían que fueron debatidas por el grupo. En otros



momentos surgieron dudas relacionadas con el empleo de ciertos gestos y de la sintaxis del lenguaje, pero trabajaron de manera colaborativa para solucionar el problema y siguieron interpretando los gestos del sptr sin miedo al error.

También observamos, que algunos componentes del grupo no se involucraron tanto como otros. Esta situación contagió al resto, provocando momentos de dispersión que fueron reconducidos por algún miembro del equipo, demostrando compromiso y responsabilidad.

Se produjeron momentos de experimentación sonora, en los cuales el alumnado dejó de hablar y pasó a un proceso de escucha atenta y a estar más focalizado en el sonido. Se intentaron producir cambios en los timbres mediante el gesto *EXTENDED-TECHNIQUES*.

La elección de las fuentes sonoras no obedeció a ningún criterio planteado en función de una idea sonora previa. Fueron elegidas al azar, dependiendo del gusto de cada uno y dentro de sus posibilidades interpretativas.

Surgieron espacios de debate y discusión de propuestas. Existió interacción cuando se hicieron aportaciones sobre propuestas previas. Se escucharon fragmentos con intencionalidad creativa y organización sonora, a los cuales les siguió un proceso de análisis. Por ejemplo cuando uno de los alumnos dijo a otro: ¡Pero apúntalo! Este se sorprendió, ya que entendió que estaban componiendo en tiempo real y no era necesario apuntar nada. En momentos como ese, el docente intervino para indicar al grupo que tenían que ponerse de acuerdo entre ellos, y no esperar a que él les dijese lo que tenían que hacer.

9.1.4.9. Caso 1 del CE-D

Se trata de un grupo de once alumnos: cinco chicas y seis chicos de 4º curso de la ESO. Se agruparon en forma de círculo y mantuvieron en todo momento un clima de trabajo informal, lo cual se ha interpretado como la existencia de un buen ambiente en el aula. Algunos de ellos eligieron el rol de actores mientras que otros se decantaron por utilizar instrumentos electrónicos y acústicos: dos teclados, bajo, batería, láminas y algo de percusión. Demuestran un conocimiento del lenguaje bastante bueno. La alumna que ha tomado el rol de *sptr* tiene bastante control sobre lo que hace. Conoce los gestos, escucha el contenido que recibe y lo organiza en tiempo real: está componiendo.

Observamos el empleo de recursos creativos que les permiten organizar ideas y motivos con la finalidad de obtener un desarrollo musical creativo con intencionalidad artística. Nos referimos al uso del gesto *MEMORY* y la repetición de ideas a partir del contenido *MINIMALISM*. De igual forma, se utilizó el contenido *IMPROVISE*, con el cual entra en juego un mayor grado de aleatoriedad y libertad en la composición musical.

En ciertos instantes del proceso de creación, el docente observó cómo colaboraron los alumnos intentando no intervenir ni interrumpir la tarea. En

cambio, hubieron otros momentos en los cuales intervino para sugerir alguna mejora.

Existió un debate de ideas, se hicieron aportaciones y se matizaron las ideas que se proponían. Las ideas iniciales se fueron concretando poco a poco, y las desarrollaron con diversas propuestas y aportaciones. Para ello, hicieron uso del contenido *PALETTE*, proponiendo usarlo como contenido temático dentro de la composición. Asimismo, se observó una intención en organizar las ideas. Se plantearon dudas sobre el empleo de ciertos gestos, que se fueron aclarando sobre la marcha y aparecieron nuevas ideas basadas en algunos gestos del lenguaje SP.

Figura 21. Vínculos entre categorías asociadas a la observación del caso 1 del CE-D

9.1.4.10. Caso 2 del CE-D

Se trata de un grupo de dieciséis alumnos de 4º curso de la ESO: seis chicas y diez chicos. El proceso colaborativo de creación sonora se manifestó en las intervenciones e interpretaciones por parte de los pfmrs de los gestos que realizó el sptr. El alumno que eligió el rol de sptr, estimuló de manera gestual al grupo para obtener varios contenidos en forma de objeto sonoro, a la vez que los iba organizando con la ayuda de otros gestos. Seguidamente, usó los gestos modificadores para equilibrar los diferentes planos sonoros y desarrollar así la idea inicial.

Este grupo realizó una creación sonora en la que el sptr utilizó el contenido *MINIMALISM*, como elemento estilístico principal. Se comprobó que el sptr tuvo un mayor control sobre la organización sonora. Estos procedimientos se observaron cuando quitaba o mantenía ciertos timbres.

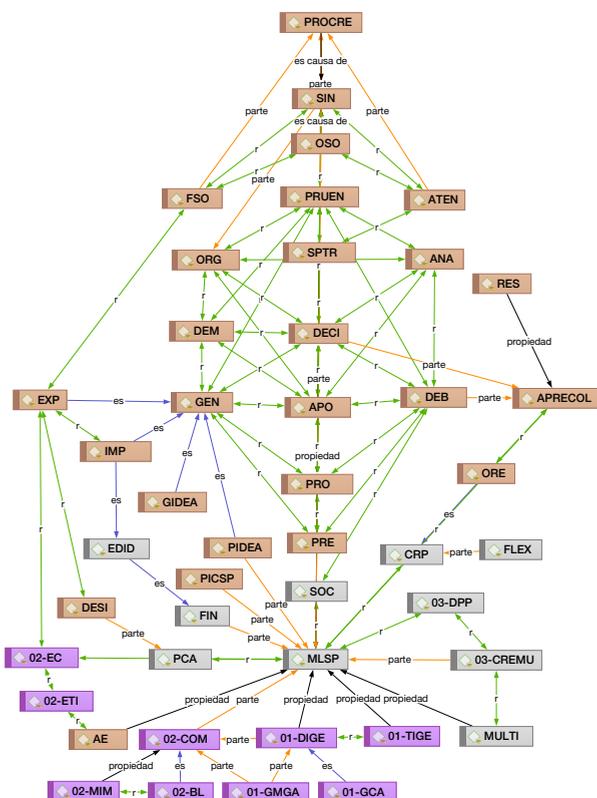
Después de crear diferentes objetos sonoros y organizarlos, modificó algunos parámetros y el profesor, a modo de observador reactivo le sugirió que guardase esos momentos sonoros haciendo uso del contenido *MEMORY*; una herramienta útil para la estructuración de la creación sonora.

Utilizaron gestos de contenido como *SYNCHRONIZE*, a partir del cual el alumnado producía lo que pedía el *sptr* con diferentes timbres. Además, usaron el gesto *PALETTE*.

Se percibieron momentos de escucha activa y de reflexión entre las frases que iba construyendo el *sptr*, lo cual interpretamos como intencionalidad creativa.

En este grupo, tres alumnos se encargaron de realizar una pequeña parte de arte visual para la composición; un momento multidisciplinar en el que usaron imágenes grabadas en video.

En SP todos los gestos se pueden adaptar a todas las disciplinas, porque es un lenguaje multidisciplinar. De esta manera, el alumnado pudo incluir el arte visual



en su proyecto de manera colaborativa e inclusiva.

disponer de más recursos o ideas. En cambio, hubo otros momentos en los que identificamos la organización sonora del contenido y una intencionalidad creativa. Cuando ocurría, el *spr* hacía uso del recurso de dividir el grupo entero en subgrupos o secciones mediante el gesto identificador *GROUP*.

Para la presentación de la creación SP en tiempo real, hicieron una pequeña composición en la cual pusieron en juego gran parte de los gestos del lenguaje, logrando una composición creativa y demostrando buen conocimiento, tanto de la sintaxis como de las reglas básicas del lenguaje SP.

9.1.5. Reflexiones sobre la fase de campo

Para cerrar este apartado, y antes de presentar la discusión de resultados en el siguiente capítulo, creemos oportuno presentar de forma muy breve una recapitulación de los resultados a modo de reflexiones sobre este apartado. Queremos aclarar que en ningún modo estas van a sustituir a las conclusiones finales, que presentaremos en la cuarta parte de nuestro informe de investigación.

Una vez terminado el análisis transversal de las observaciones de los casos y de las entrevistas a profesores, experto y alumnado, se han identificado diferentes temas que han sido tratados con mayor frecuencia.

En relación a la manera en la que han colaborado para distribuir sus tareas, no se ha observado un claro y detallado reparto a realizar por los componentes del grupo. Posiblemente sea debido a que, el proceso creativo con SP no es cooperativo sino colaborativo, en donde todos tienen la misma responsabilidad dentro del colectivo y todos hacen o pueden hacer todo. Asimismo, se puede deber a su carácter inclusivo, ya que cualquiera que sea el nivel de los ejecutantes, el lenguaje es adaptable a las necesidades del grupo.

En cambio si que ha existido un reparto o elección de roles, asumiendo las diferentes tareas de manera implícita. En algunos casos, esa distribución de roles se produjo fruto del debate y la discusión, negociando sus ideas, unas veces con acuerdos y otras con desacuerdos y conductas disruptivas.

Algunos grupos han colaborado en la generación de ideas sonoras probándolas en el momento, es decir, mientras se iban produciendo. Otros, en cambio, esperaron a las fases últimas de la actividad para ensayarlas.

En los casos de educación primaria, se observó un claro patrón de colaboración para terminar y ensayar el producto, compartiendo la satisfacción de la tarea terminada. En estudios recientes de SP en el contexto de la EP (Ibarmia Urruzola & Arriaga-Sanz, 2019), “el hacerles ver que son capaces de hacer lo que se espera de ellos y ellas crea una satisfacción personal” (p. 9). Según Bilgin y Coskuner (2017) y Vidal y Morant (2017), estas conductas ayudan a promover en el alumnado el desarrollo de la autoconfianza, entre otras habilidades. Siguiendo en esta misma línea, en ocasiones estas intervenciones estuvieron acompañadas de un aporte de conocimiento extra por parte del docente, lo cual el alumnado recibió con entusiasmo.

En la mayoría de casos se ha visto un empleo común de gestos que implican una elección limitada de contenido. De igual forma se han utilizado gestos que van más allá de tocar instrumentos. Se han podido observar diferencias entre los casos que han usado signos abiertos y entre los que han usado signos que requieren un mayor grado de atención e interpretación por parte de los miembros del grupo. Podría ser debido a la edad de madurez de los participantes.

Todos los casos muestran muy claramente experiencias de colaboración creativa. Se estuvieron comunicando en todo momento, mostrando cada uno de ellos su propio enfoque creativo personal. Se ha colaborado creativamente para organizar los sonidos desde dos enfoques diferenciados: centrándose en el trabajo creativo individual y en el trabajo colectivo.

Hemos podido verlos trabajar a través de un procedimiento creativo que lideran ellos mismos, tomando sus propias decisiones y demostrando que tienen autonomía.

Sobre el enfoque multidisciplinar de SP, podemos ver muy claramente que en algunos casos usan el movimiento y están actuando a la vez que se relacionan

con el sonido. En algún caso igualmente han introducido al arte visual como elemento de la composición. El enfoque experimental se ha observado en la exploración sonora que se ha dado en todos los casos.

En algunos de los casos observados, hallamos que el docente intervino en ciertos momentos de la tarea más que en otros, lo que nos indica que se está produciendo un cambio en el rol que estos docentes están desarrollando en sus aulas. Nos referimos a la forma en la que los profesores guiaron al alumnado para lograr el producto creativo final.

Por ejemplo, en algunos de los casos los docentes solamente observaron, sin interrumpir ni intervenir. En cambio, en otros casos sí que lo hicieron, y de maneras diferentes: (i) para aclarar algunas dudas acerca del lenguaje SP y (ii) para recordarles que la tarea era exclusivamente suya. En otras ocasiones, el docente intervino para confirmar al grupo que estaban haciendo bien el trabajo, animándoles a seguir en esa dirección.

Los datos nos han mostrado que estas interacciones se han producido de forma diferenciada, en base a la forma de colaboración creativa del alumnado de cada uno de los casos. Por otro lado, tal y como hemos podido constatar a partir de las voces del alumnado, el proceso de creación colaborativa es, en parte, fruto de la enseñanza creativa y de las aportaciones de los docentes.

De manera cuantitativa, exponemos a continuación las categorías que han aparecido asociadas con una mayor frecuencia a las unidades de significado, y por tanto relevantes para el estudio. La relevancia o no de las unidades de significado, segmentadas y codificadas, se ha determinado por su relación con los objetivos de nuestra investigación y no por su frecuencia de aparición.

Esta aproximación cuantitativa sólo se ha realizado para conocer, a grosso modo, la cantidad de evidencias sobre las que desarrollar nuestra tarea interpretativa. Dichas interpretaciones serán discutidas más adelante, no solo basándonos en su frecuencia de uso, sino también porque algunas han estado formuladas sobre categorías asignadas con baja frecuencia.

CATEGORÍA	CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Uso de la Sintaxis del lenguaje SP	SIN	85
Debate de ideas	DEB	71
Prueba-Ensayo	PRUEN	69
Exploración y experimentación sonora	EXP	57
Experiencia de Colaboración Creativa	ECC	44
Propuestas de ideas	PRO	44
Organización sonora	ORG	43
Metodología del lenguaje Soundpainting	MLSP	41
Cambio en el rol del profesor	CRP-ORE	39
Desarrollo y modificación de ideas	DEM	39
Aportaciones a las ideas	APO	37
Objeto Sonoro	OSO	36
Improvisación como procedimiento	IMP	34
Aprendizaje Colaborativo	APRECOL	34
Desarrollo creativo del alumnado	DCA	30

Tabla 18. Frecuencia de uso de las categorías más utilizadas

Esta lista de categorías ordenada por su frecuencia de aparición, nos permitió una aproximación inicial al fenómeno, para posteriormente, realizar las agrupaciones que hemos considerado más relevantes y que hemos organizado en grupos o familias de categorías temáticas.

En palabras de Erikson (1989), uno de los objetivos que deberían cumplir los informes de investigaciones cualitativas es:

Convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas y que los patrones de generalización dentro del conjunto de datos son tal y como el investigador afirma que son. (p. 269)

9.2. Segundo nivel de análisis: las familias de categorías

Después de un procedimiento de comparación en el que hemos buscado similitudes teóricas y elementos comunes, se han agrupado en este nivel de abstracción las categorías que han emergido de la codificación abierta en el nivel anterior. De ese modo, teniendo en cuenta la afinidad temática de dichas categorías, han emergido 10 familias temáticas en las cuales se han agrupado todas ellas.

Simultáneamente a la emergencia de las categorías en la codificación abierta, se han ido generando estas familias utilizando para ello los conceptos de nuestro marco teórico y de interpretación.

En base a las perspectivas de significado de los actores que han participado en los eventos sociales y colaborativos que han sido investigados, hemos diseñado las familias temáticas con sus respectivas categorías dependientes.

Seguidamente, presentamos una tabla con las 10 familias temáticas obtenidas y sus respectivas categorías asociadas:

Nº	CÓDIGO	FAMILIA DE CATEGORÍAS	CATEGORÍAS ASOCIADAS
1	PCS	Proceso de creación sonora	ANA; DEM; GEN; GIDEA; PIDEA; ORG; PRE; OSO; SIN; FSO; PRO; PROCRE; PRUEN; APO; DEB; EXP; IMP
2	PHC	Procesos y habilidades cognitivas	ANA; APO; ATEN; DEB; DECI; EXP; IMP; JUE; PICSP; PRO; SIN
3	PDA	Procesos de aprendizaje	ACOL; DESI; DULE; MIM; APREAU; APRECRE; APRECOL; RES; SIN; TIGE; ATEN ; DIGE
4	RIS	Relaciones e interacciones sociales	CRP;ETI; INCLU; AC; JUE; APRECOL; LIB; RES; ADIS; SOC; ORE; FLEX
5	PMD	Planteamientos Metodológicos Docentes	EDID; FOR; ACOL; EVA; JUE; FLEX;
6	DCA	Desarrollo Creativo del Alumnado	AC; AE; ECC; JUE; PCA; PMA;
7	CSP	Características del lenguaje SP	AE; IMP; LAPC; LIB; MULTI; PICSP; SIN; SPTR; CREMU
8	USPA	Usos SP alumnado	COMBI; GCA; GCL; GIDEA; GMGA; PIDEA; DIGE; ORG; TIGE
9	FIN	Finalidades SP profesorado	ACOL; EDID; INCLU; ECC; RDC
10	PISP	Procesos Interactivos SP	ATEN; BL; COM; DIGE; MIM; SIN; TIGE

Tabla 19. Familias temáticas de las categorías obtenidas de la codificación axial

En los apartados siguientes presentamos las tablas en las que aparecen las categorías que componen cada una de las 10 familias temáticas. En ellas podemos observar la descripción de cada categoría así como su frecuencia de uso.

9.2.1. Proceso de creación sonora

El proceso de creación sonora ha sido identificado a partir de diferentes fases que han podido ser analizadas en los resultados. Aquí no describimos lo que ha ocurrido con los procedimientos mentales del alumnado, solo se representan las etapas evolutivas del material sonoro. Se incluyen acciones de toma de decisiones, de organización sonora, de generación y desarrollo de ideas, así como pruebas y ensayos de un fragmento, una idea, o bien la totalidad de la pieza.

PROCESO DE CREACIÓN SONORA			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
PRUEN	Pruebas y ensayos de las propuestas y aportaciones.	SIN-OSO	69
GEN	Se generan ideas a partir de la exploración, experimentación y la improvisación.	GIDEA-PIDEA-EXP-IMP	50
ORG	Organización y estructuración de ideas y objetos sonoros.	SIN-OSO	43
DEM	Desarrollo y modificación del objeto sonoro.	SPTR-TIGE	39
PROCRE	Producto emergente final, consecuencia del proceso de creación sonora.	SIN-INTEN-OSO	27
PRE	Acciones relacionadas con la preparación para abordar la creación sonora.	FSO-PRO-APO	26
ANA	Se analiza el objeto sonoro que ha sido probado.	DEB-DECI	25

Tabla 20. Categorías de la familia temática PCS

9.2.2. Procesos y habilidades cognitivas

Entendemos el proceso cognitivo relacionado con la cognición musical. A través del cual, se han realizado operaciones mentales que han permitido avanzar en el proceso de creación, tanto a nivel individual como en el contexto colectivo. Procesos de síntesis como la reflexión y el análisis han sido hallados; aquello que implica un desarrollo cognitivo del alumnado. Asimismo, el proceso de improvisación, que en SP lo entendemos como un procedimiento que es parte de la composición.

PROCESOS Y HABILIDADES COGNITIVAS		
CATEGORÍAS		F. DE USO
SIN	Construcciones de frases SP siguiendo la sintaxis del lenguaje.	85
DEB	Intervenciones para explicar, describir, compartir y debatir ideas.	71
EXP	Explorar y experimentar las posibilidades sonoras.	57
PRO	Proponer ideas que habrán de ser consensuadas por el colectivo.	44
APO	Aportaciones a alguna propuesta formulada previamente.	37
IMP	Utilización de la improvisación como procedimiento.	34
ATEN	Atención, concentración y focalización del alumnado	28
ANA	Analizar y reflexionar sobre el resultado sonoro.	25
DECI	Tomar decisiones que afectaran al desarrollo de la creación colectiva.	19
JUE	Relación e interacción de tipo lúdico entre el alumnado.	14
PICSP	Decisiones individuales sobre el contenido de gestos SP en tiempo real.	14

Tabla 21. Categorías de la familia temática PHC

9.2.3. Procesos de aprendizaje

Nuestro enfoque, considera al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y como se ha podido observar, con la aplicación de SP el alumnado adquiere una serie de herramientas que le permiten aprender de diversas formas. Se incluyen modos de aprendizaje del lenguaje SP de forma observacional e imitativa. De igual forma, acciones en las que el alumnado ha aprendido de manera autónoma, siendo responsable y adoptando compromisos. Se recogen en esta familia las valoraciones del profesorado en relación al aprendizaje creativo y colaborativo del alumnado.

PROCESOS DE APRENDIZAJE			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
APRECOL	Aprender a través de la interacción y relación social.	ACOL-DULE	34
APRECRE	Aprender a través del juego, la exploración y la imaginación.	DESI-DIGE	32
APREAU	Aprender liderando y organizando su aprendizaje sin necesidad del profesor.	RES	28
MIM	Aprendizaje Observacional. Aprender la sintaxis y el empleo de los gestos de manera imitativa (<i>mimicking</i>).	SIN-BL-ATEN	10

Tabla 22. Categorías de la familia temática PDA

9.2.4. Relaciones e interacciones sociales

Se incluyen en esta familia las relaciones e interacciones que se han producido en el aula, tanto las que demuestran un buen ambiente de trabajo colaborativo como las conductas disruptivas. Igualmente, ejemplos de inclusión y de cómo el aula de música se puede convertir en un espacio de trabajo más informal. Las vivencias y actividades relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje y con la vida del aula. A la cohabitación del alumnado con intereses diversos, valores y motivaciones diferentes.

RELACIONES E INTERACCIONES SOCIALES			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
ETI	Buen ambiente en el aula como espacio de trabajo informal.	RES-ADIS-SOC	21
CRP	Descripciones de la relación del docente con el alumnado.	ORE-FLEX	17
INCLU	Relación y participación de manera igualitaria e inclusiva dentro del conjunto.	AC-JUE-APRECOL-LIB	11

Tabla 23. Categorías de la familia temática RIS

9.2.5. Planteamientos metodológicos docentes

Quedan reflejadas en esta familia, las valoraciones que hacen los profesores acerca de la naturaleza y finalidades de la formación en creatividad en general y en SP en particular. Además, se incluyen diversas estrategias didácticas como las

actividades y los proyectos colaborativos. Otros aspectos relacionados con los cambios en la metodología se incluyen igualmente en este núcleo temático.

PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DOCENTES			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
EDID	Descripciones de estrategias didácticas creativas utilizadas en el aula.	EVA-ACOL-IMP-EXP	55
CRP	Descripciones sobre cambios en el rol del docente.	AE-FLEX	17
FOR	Descripciones sobre la formación en enseñanza creativa del profesorado.	MLSP	22

Tabla 24. Categorías de la familia temática PMD

9.2.6. Desarrollo creativo del alumnado

En esta familia quedan englobados todos aquellos aspectos relacionados con la dimensión creativa del alumnado. Se incluyen las valoraciones, tanto del profesorado como de los expertos, en relación a los factores del lenguaje SP que han podido desarrollar el pensamiento creativo de los alumnos, y como ha afectado a su percepción y pensamiento musical. Se describen las experiencias de colaboración creativa con SP que han podido contribuir a desarrollar su creatividad.

DESARROLLO CREATIVO DEL ALUMNADO			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
ECC	Experiencias de Colaboración Creativa	EXP-IMP-JUE	44
PMA	Acciones en relación al pensamiento musical del alumnado.	PC-EXP-OSO	33
PCA	Acciones en relación al pensamiento creativo del alumnado.	DESI-CREMU-AE	32

Tabla 25. Categorías de la familia temática DCA

9.2.7. Características del lenguaje SP

Incluimos en esta familia temática las diferentes características del lenguaje SP que han sido halladas en los resultados. Hablamos de características, tanto generales como específicas, que lo convierten en un lenguaje apropiado para la

creación sonora colaborativa, como pueden ser la sintaxis o la aceptación del error como elemento creativo. Su faceta multidisciplinar también queda agrupada en esta familia.

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE SP		
CATEGORÍAS		F. DE USO
SIN	Construcciones de frases SP siguiendo la sintaxis del lenguaje.	85
IMP	Utilización de la improvisación como procedimiento.	34
AE	Aceptación del error.	25
LIB	Opiniones sobre la libertad creativa que se produce cuando se usa SP.	16
LAPC	Valoraciones sobre SP como lenguaje apropiado para la creación.	15
PICSP	Decisiones individuales de posibles interpretaciones de un contenido SP.	14
MULTI	Utilización de las diferentes disciplinas que pueden ser usadas en SP.	12

Tabla 26. Categorías de la familia temática CLSP

9.2.8. Usos del lenguaje SP por el alumnado

Este núcleo temático, recoge los diferentes usos que ha hecho el alumnado del lenguaje SP a lo largo del proceso de creación sonora. Se hacen alusiones al tipo de gestos que han utilizado y a las diferencias en su utilización, dependiendo de los diferentes niveles observados.

USOS SP ALUMNADO			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
ORG	Organización sonora siguiendo la sintaxis del lenguaje.	SIN-SPTR-COMBI	43
COM	Usos en la comunicación entre sptr y pfmr.	CGES-CVIS-BL-MIM	22
DIGE	Diferencias en el uso de gestos por nivel de dificultad.	GCA-GCL-GMGA	19
TIGE	Tipos de gestos que se han usado.	GINS-GFUN-GFS-GCON	15

Tabla 27. Categorías de la familia temática USPA

9.2.9. Usos del lenguaje SP por el profesorado

Este grupo de categorías, contiene descripciones de las formas en las que el profesorado usa el lenguaje en el aula junto con el alumnado, no solo durante la

experiencia de creación colaborativa. Recoge aquellos aspectos que se relacionan con la metodología del lenguaje SP aplicada por el docente: estrategias didácticas, recursos para la improvisación, etc.

Se incluyen elementos transversales al lenguaje como puede ser la inclusión educativa de todo el alumnado, independientemente de su nivel académico o de sus intereses personales.

USOS SP PROFESORADO			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
EDID	Estrategias didácticas utilizadas en el aula con SP.	EVA-ACOL-RDC	55
ECC	SP como finalidad para introducir experiencias de colaboración creativa en el aula.	EXP-IMP-JUE	44
INCLU	El alumnado participa de manera igualitaria e inclusiva dentro del conjunto.	AC-JUE-APRECOL-LIB	37
ATEN	Atención, concentración y focalización del alumnado	-	28

Tabla 28. Categorías de la familia temática USPP

9.2.10. Procesos interactivos con SP

Se recogen en esta familia temática las dimensiones comunicativas que se han implementado a lo largo del proceso creativo. También, las posibles relaciones entre el empleo de ciertos gestos y su nivel de dificultad son aquí recogidas.

PROCESOS INTERACTIVOS SP			
CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	F. DE USO
ATEN	Atención, concentración y focalización del alumnado	-	28
COM	Usos en la comunicación entre sptr y pfmr.	CGES-CVIS-BL-MIM	22
DIGE	Diferencias en el empleo de gestos por nivel de dificultad.	GCA-GCL-GMGA	19
TIGE	Tipos de gestos que se han usado.	GINS-GFUN-GFS-GCON	15

Tabla 29. Categorías de la familia temática PISP

9.3. Tercer nivel de análisis: las categorías centrales

A lo largo del proceso de análisis de los datos, en el primer nivel de análisis, se fueron asociando las categorías emergentes a las unidades de significado que considerábamos relevantes. A su vez, en el segundo nivel de análisis, estas categorías descriptivas se fueron agrupando en familias temáticas. Conforme este procedimiento avanzaba, se nos iban presentando tres núcleos categoriales de orden más abstracto que fueron agrupando y estructurando las familias temáticas y que conformaron lo que, en este tercer nivel de análisis, hemos llamado categorías centrales (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002; Massot, Dorio & Sabariego, 2009).

Para determinar estas categorías centrales, se realizó un análisis comparativo y transversal de las familias temáticas. A partir de los datos reflejados en los dos niveles anteriores, identificamos una serie de patrones subyacentes que nos guiaron en su formación estructural. Son más abstractos y generales porque recogen las características comunes a las 10 familias principales.

Estos tres grandes núcleos funcionan como ejes estructurales que atraviesan las 10 familias temáticas emergentes en el nivel anterior. En la siguiente tabla presentamos la relación de las categorías centrales con los objetivos del estudio.

CATEGORÍAS CENTRALES		RELACIÓN CON OBJETIVOS		
DESCRIPCIÓN		FAMILIAS	OBJETIVOS INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
ECC	Experiencias de Colaboración Creativa	PCS - PHC - PDA	O1-O2-O4	OD2-OD3-OD4
PPA	Prácticas Pedagógicas en el Aula	RIS - PMD - DCA	O1-O3-O4	OD1-OD4- OD6
MLSP	Metodología del Lenguaje Soundpainting	USPA - USPP - CLSP - PI	O1-O2-O3	OD3-OD4-OD5

Tabla 30. Categorías centrales y su relación con los objetivos del estudio

En el apartado siguiente trataremos, en primer lugar, de aportar evidencias que nos permitan demostrar nuestra interpretación de las categorías centrales.

Presentaremos ejemplos de cómo han sido las experiencias del alumnado al usar SP en su proceso colaborativo de creación sonora.

En segundo lugar, intentaremos explicar los mecanismos mediante los cuales el lenguaje SP ha podido cambiar la praxis educativa en el aula. De igual forma, se tratan las relaciones e interacciones sociales de los actores que han participado en la investigación.

Por último, en el tercer núcleo, trataremos de revelar las características del lenguaje SP que han sido identificadas a lo largo del procedimiento creativo del alumnado. Igualmente, se explican los usos que, tanto alumnado como profesorado le han dado a SP en el aula.

9.3.1. Experiencias de colaboración creativa

Presentamos los modos de colaboración que implementó el alumnado durante la tarea de creación. Experiencias como, proponer, debatir y negociar las ideas han surgido como hallazgos relacionados con esta categoría central.

Una experiencia creativa señala al despertar del alumnado y a la aparición del comportamiento espontáneo. Al vivirla, la persona lo reconoce como un estado de satisfacción y plenitud. Desde el enfoque educativo de Dewey (1938), y a partir de los hallazgos obtenidos del análisis de los datos, consideramos la práctica de SP como una experiencia de colaboración creativa en esencia, ya que como Dewey (Ibid.) afirma, “para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en las dos dimensiones centrales de toda experiencia: su continuidad y su carácter interactivo” (p. 39).

Al igual que cualquier actividad o experiencia, SP es un lenguaje que demanda ser continuado en el tiempo y no una mera actividad puntual de pauta creativa. Según Harris y Hawksley (1989), citados en Giráldez (2001):

La composición será más eficaz y producirá resultados más convincentes si se desarrolla mediante un sólido programa de trabajo. Si se incluye sólo como una actividad ocasional, los alumnos no tendrán la oportunidad de desarrollar sus habilidades compositivas de forma sistemática. (p. 111)

Donde la experiencia se ha producido continuamente en el aula, la fluidez y la originalidad, tanto en los procedimientos como en los productos ha sido mayor; en cambio, en el CE-C, donde el docente nos comentó que en el pasado, solo usaba SP en momentos puntuales, la eficacia fue menor.

Cuando lo utilizo, sobre todo en cuarto y aprovechando de alguna manera las vanguardias musicales, nuevos lenguajes del siglo XX, XXI, entonces, pues sí, hago varias sesiones (...): explicar el concepto de SP, los gestos base (básicos), ejemplos de Walter Thompson, y después dos clases de creación. Y ya está, ya no lo uso de continuo.

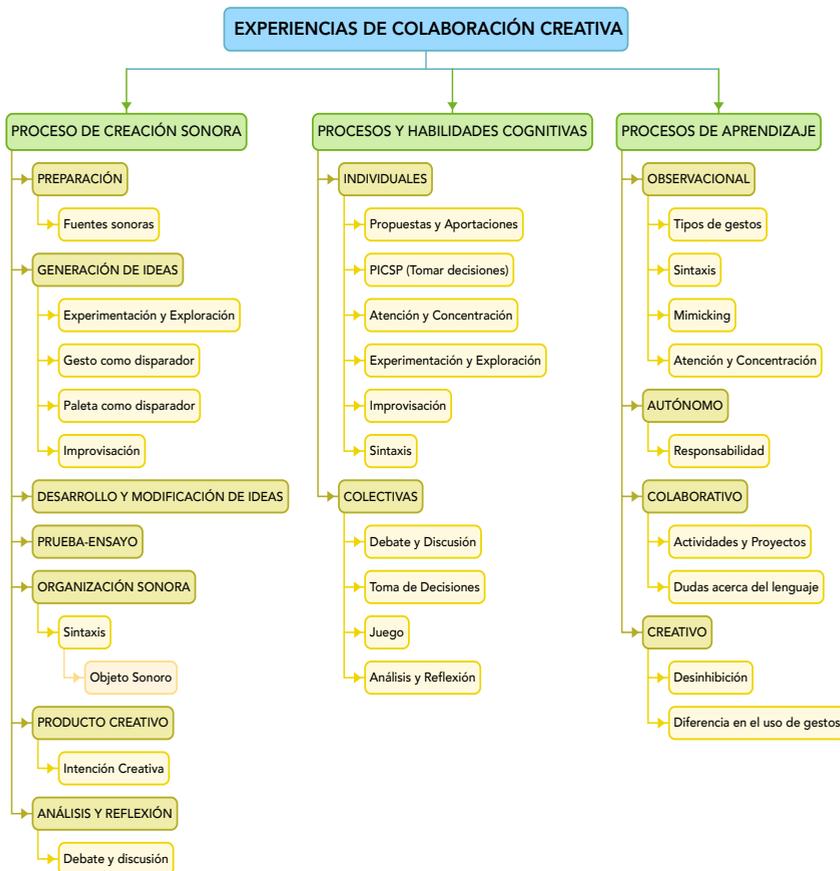


Figura 23. Arbol de familias de categorías de la categoría central ECC

Esta categoría central incluye tres familias de categorías que hemos dividido en: (i) proceso de creación sonora; (ii) experiencias que implican una habilidad y un procedimiento cognitivo, y (iii) modos o experiencias de aprendizaje. A su vez, hemos dividido los procesos y habilidades cognitivas en individuales y colectivas.

9.3.1.1. *Proceso de creación sonora*

El acto creativo es discusión, debate, experimentación, propuestas, análisis de ideas y reflexión (Díaz, 2001). De acuerdo con Crawford (2016) en el proceso creativo entran en equilibrio la imaginación y el análisis, generando nuevas ideas a partir de “elementos de modelos estructurales que se preparan, observan, incuban, reflejan y verifican en un formato de bucle que termina con un resultado novedoso” (p. 6). Requiere un impulso a la acción y la implementación de nuevas ideas a medida que se generan. A lo largo del proceso de creación hemos podido identificar un flujo de ideas, propuestas y aportaciones al trabajo colectivo, o lo que Sawyer (2006) nombra como “*Group Flow*”, basándose en la teoría propuesta por Csikszentmihalyi (1990):

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

El proceso creativo con SP que se nos muestra en los resultados, es un procedimiento que puede seguir cualquier dirección, es decir, cíclico. Tiene en cuenta la creación sonora como hecho escalonado y no en una dirección lineal. De la fase de preparación podemos pasar a la fase de generación de ideas, para experimentar y explorar el material, tanto las fuentes como el objeto sonoro. De ahí podemos ir a la fase de organización y desde allí al producto final. Con este modelo se difuminan los compartimentos estancos. Sin embargo, consideramos que existe una transición entre fases.

A continuación, presentamos las fases del proceso de creación de forma visual en un mapa asociativo. Se trata de un procedimiento que no es horizontal o estanco, más bien circular.

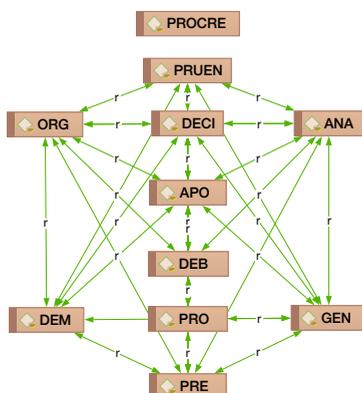


Figura 24. Fases del proceso creativo con SP

La experiencia de haber sido parte del proceso creativo, ha sido valorada positivamente por el alumnado, tal y como demuestra la siguiente cita extraída de la entrevista grupal realizada al caso 1 del CE-D:

Alumno 1: A mí, el proceso creativo en sí, no el producto final y la puesta en escena.

Alumno 3: Porque en clase, como era libre, cada uno iba diciendo lo que pensaba a lo mejor y en cierta manera salían cosas a veces divertidas que a lo mejor después no poníamos, pero nos lo pasábamos bien.

Alumno 4: Como que, cuando llegabas al escenario también tenías una presión que no teníamos cuando lo estábamos contando y, también, no se, molaba comentarse las cosas y ver cómo salían aunque, a veces no salían bien pero...

En todos los casos se ha observado la tendencia a empezar el proceso de creación sonora con una fase de preparación. Esta fase incluyó acciones como tomar decisiones acerca de qué fuentes sonoras se iban a utilizar. En ocasiones, esta clase de decisiones se produjeron sin haber hablado antes acerca de las ideas sonoras. En otros casos, el alumnado creyó más interesante pensar en las fuentes

sonoras una vez se tuvieron claras algunas ideas iniciales, y en función de ellas se decidió qué fuentes usar, y experimentar con ellas para obtener diferentes objetos sonoros. Pudiera ser que esta tendencia a empezar por las fuentes sonoras se deba a un instinto natural por explorar lo desconocido y experimentar con el sonido.

En los casos de educación primaria del CE-B, el alumnado hizo un repaso de los gestos SP antes de implementar las siguientes fases:

Alumno 1: No toquéis los instrumentos, vamos a empezar repasando los...

Alumno 2: los signos de Soundpainting

Alumno 1: Por ejemplo, ¿cómo se hace el de comenzar?

Vemos que uno de los alumnos eligió el rol de líder y dirigió esa parte, haciendo un repaso de los gestos y preguntando a sus compañeros, lo que demuestra que existió responsabilidad y compromiso sin la necesidad de que el docente estuviese con ellos, aprendiendo de manera autónoma.

La colaboración del alumnado, ha sido una experiencia educativa propicia para que se hayan realizado diferentes propuestas y aportaciones que han contribuido a la generación de ideas y a su elaboración. Este factor es definido por Torrance (1963) como “la habilidad de dar con los detalles de una idea y ponerlos en práctica” (p. 67). Una de las propiedades de la generación de ideas es la “fluidez o productividad” (Díaz y Frega, 1998), atribuida por Torrance (1963) a la creatividad. De igual forma lo es la “flexibilidad o variedad” como posibilidad de cambiar de dirección en la fluidez o producción de dichas ideas. Espinosa (2009) explica que:

Para todo desafío creativo hay que buscar lo inusual y lo original, y esta búsqueda debe realizarse hacia un terreno amplio utilizando todo tipo de datos aunque algunos no parezcan apropiados al problema; para ello en la etapa de ebullición de ideas (cuando se trabaja en grupo por ejemplo), deberíamos evitar la crítica previa a una idea y saber que cuanto más cantidad de ideas salgan a luz estará garantizada la calidad de las que finalmente queden. (p. 178)

La música en la escuela debe hacerse y experimentarse, o como algunos autores lo han conceptualizado: “*musicing*” (Blacking, 1994; Elliott, 1995). Entre las dimensiones que hemos incluido dentro de la generación de ideas, se encuentran la experimentación y la exploración sonora.

Según Paynter (1972), la acción de experimentar es fundamental para artistas de cualquier especie y de vital importancia en el contexto educativo. Todos deben empezar por la experimentación, tanto de materiales como de ideas. No existen reglas para la creatividad, existe la imaginación y la exploración, “modelando sus materiales para adecuarlos a las ideas que imaginaron” (p. 9). En la misma línea se posiciona Delalande (2007), dando razones musicales en las que apoyarse en cuanto a la experimentación y exploración sonora. Según Delalande (Ibid.), los compositores de la segunda mitad del siglo XX valoraron y categorizaron ciertos modos de exploración sonora con el término “búsqueda” (p. 72).

En los casos analizados de educación primaria se ha observado que el alumnado dedicó más tiempo a buscar, explorar y generar nuevas ideas, en lugar de modificar o desarrollar algunas pensadas con anterioridad. Kratus (1989) categoriza este procedimiento como exploración, y lo define como ir probando ideas musicales una tras otra. En cambio, en los casos de los centros de educación secundaria el alumnado sí modificó y desarrolló algunas de sus ideas con la intención de obtener un producto artístico de mayor calidad.

El docente del CE-B observó que, gracias al empleo del lenguaje SP en los procesos de creación sonora, sus alumnos desarrollaron un interés y una curiosidad por la exploración que nunca antes había observado:

(...) desde el segundo minuto que has comenzado a trabajarlo en la clase ya estás experimentando constantemente y lo que consigues en 30 minutos de SP, o en 15 minutos de SP, son muchas experiencias diferentes relacionadas con experimentar con los sonidos.

Cuando se experimenta, ponemos en funcionamiento procedimientos cognitivos como escuchar, probar, combinar y explorar, ya sean ideas sonoras como también fuentes de producción de sonido. La exploración nos abre la mente y nos permite descubrir las posibilidades que los instrumentos o fuentes sonoras tienen,

haciendo uso de técnicas extendidas y demás modos de sonar. Nos ayuda a materializar, en forma de objeto sonoro (Schaeffer, 1966), el producto de nuestra imaginación.

Nuestro alumnado ha explorado y experimentado con el lenguaje, interactuando durante el acto creativo. Coincidimos en que la base de estas formas de relación la encontramos en el concepto de pensamiento divergente o lateral (Torrance, 1963), así como en diferentes formas de usar objetos cotidianos que actúan como instrumentos, o diseñar una estructura de una obra con códigos gestuales.

Estos procedimientos, relacionados con la improvisación, conducen a la generación de ideas respondiendo así a la expresión más intuitiva y espontánea del alumnado. Se trata de una fase del proceso que facilita el que emerjan diferentes ideas sonoras, las cuales se podrán desarrollar o no, formando parte del producto final. Además, el espacio que se dedica a la experimentación favorece el aprendizaje entre iguales (Viladot, 2012). Tal y como hemos observado en algunos de los casos, se formaron de manera espontánea diferentes subgrupos o secciones de instrumentos, gestionados por los componentes del grupo.

Glover (2004) afirma que, si creamos un espacio de juego y dejamos a los niños explorar e investigar sobre su mundo sonoro, si les damos el tiempo, evitamos interrupciones, y en definitiva, creamos el entorno idóneo para la creatividad, los niños compondrán solos o en grupo. Mediante el juego se ha desarrollado la actividad mental de acuerdo con los procedimientos de probar instrumentos, sonidos, etc. En la entrevista realizada al docente del CE-B, surgió esta misma teoría:

(...) el hecho de darles tiempo para que se equivoquen, que se vuelvan a equivocar, que lo dejen y otro día lo retomen y encuentren una solución, a veces quieres que encuentren tu solución y que la encuentren rápido y claro, el aprendizaje ahí se pierde.

En esta misma perspectiva se sitúa Wiggins (1994), cuando constata que nunca se pierde el tiempo trabajando con grupos pequeños. Es preciso que dejemos a los niños jugar para permitir que trabajen de forma independiente.

El gesto y su contenido, como disparador y generador de ideas

En el análisis de los datos, se ha observado que algunos grupos decidieron usar un elemento extramusical como estrategia para generar ideas. Este concepto que algunos autores llaman “disparador” (Schafer, 1965; Gardner, 1995), es un elemento que provoca un estímulo imaginativo generador de ideas sonoras. Díaz y Frega (1998, p. 40), igualmente nombran los disparadores como una técnica puntual.

Durante el proceso creativo llevado a cabo por el alumnado se han utilizado disparadores que generaron estímulos que a su vez se fueron convirtiendo en ideas sonoras. El caso 2 del CE-B usó como disparador un terremoto:

Alumno 1: A ver, primero necesitamos una idea

Alumno 2: Que es la del terremoto

Alumno 3: Tenemos dos: el terremoto y lo de ir de instrumento a instrumento a todos.

Citamos algunos ejemplos extraídos de trabajos como el de Frega (1998), realizados en diferentes cursos de perfeccionamiento con alumnado universitario: un tren que se detiene (onomatopeyas y cambios de ritmo) o el comienzo de una historia (música programática).

Otro ejemplo lo encontramos en lo que Schafer (1965) llama “música descriptiva” (p. 23), y que sus alumnos planteaban como: expresar, describir o imitar. Expone elementos (disparadores) descriptibles e indescriptibles, como pueden ser una cascada o una piedra, respectivamente. Berrade (2010), en relación al gesto y su respuesta, habla de un procedimiento similar en el empleo del elemento disparador o “palanca” (p. 93).

El material sonoro que contienen los gestos de SP, agrupados en la subcategoría del lenguaje “*Content*”, han provocado en el alumnado la generación de ideas, a modo de disparador. En el mismo sentido, es importante nombrar el gesto *PALETTE*, que como se ha explicado anteriormente, se trata de un material sonoro generado durante el proceso creativo para ser usado posteriormente durante la creación en tiempo real de la composición SP. El experto 1, observo:

“El grupo trabaja con *PALETTES* previamente acordadas y utiliza otros signos de SP para entrelazarlos”.

Este gesto ha servido al alumnado a modo de un recipiente vacío, en el cual ubicar ideas que no podían comunicar con los gestos de que disponían. Exponemos un ejemplo del caso 1 del CE-D:

Alumno 4: Eso lo teníamos muy acordado, era algo que, sabíamos de antes qué era una *Palette*, sabíamos lo que íbamos a poner en escena, no era un momento de libre improvisación.

El procedimiento de experimentación, tanto con el sonido como con las fuentes sonoras, ha dado como resultado respuestas creativas. Se han generado ideas que el alumnado ha desarrollado y modificado con la ayuda de la subcategoría del lenguaje “*modifiers*”, en parte gracias a procedimientos como la escucha interna y activa, y a lo que los expertos han categorizado como “*focused*”. En palabras del experto 1:

Si bien puede haber (y sin duda hay) diferencias entre los sonidos imaginados por el líder del grupo y los interpretados y escuchados por el conjunto, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con las texturas de sonido de una manera única.

Encontramos esa focalización a la que nos referíamos anteriormente no solo en el *spr*. También con el resto del grupo, tal y como comentaba la experta 2:

*(...) such a mature class, so dedicated, so focused. It's great to see. (...) It's interesting to see the quality of the students when you're watching the video. (...) They seem to be completely **focused** on the *spr* and each other, without the need to think about hierarchy and the structure of the classroom.*

Estudios experimentales recientes (Coskuner & Stalheim, 2020), han obtenido resultados en relación al efecto que SP provoca en la focalización del alumnado. De acuerdo con esos resultados, es posible decir que el empleo de SP puede mejorar las habilidades de atención de los estudiantes.

Esta focalización de la que hablamos, permitió al alumnado comprender las relaciones sonoras entre los diferentes elementos que han formado parte de sus creaciones. Espinosa (2009), comenta en relación al desarrollo de una idea:

Muchas veces se suele escuchar: “yo produzco la idea, uds. llévenla adelante”. Esta actitud habla de un inventor pero no de un creativo; es necesario tener una buena idea pero también saber concretarla en producto habiendo transitado y resuelto creativamente todos los escollos que se presentan en el camino de realización del producto. (p. 180)

Autores como Duckert & Rasmussen (2016), han desarrollado parte de su trabajo en educación musical para conseguir, a través de SP, una buena escucha y concentración cuando se hace música de forma colaborativa:

We define good ensemble playing as listening to your co-players and reacting appropriately to their statement in relation to the musical context and goals of the group. (p. 34)

Coincidimos con el experto 1 en la relación que hemos encontrado entre lo imaginado y lo escuchado, y que nosotros hemos codificado como objeto sonoro. A través de ese procedimiento es donde se ha producido el desarrollo de las ideas.

El líder del conjunto debe lidiar con las respuestas del grupo y dar continuidad al proceso creativo, ya sea que los sonidos escuchados o la falta de los mismos, coincidan con el resultado imaginado.

Podemos decir que, tanto la exposición de propuestas como la interpretación, o lo que hemos categorizado como prueba-ensayo⁷¹, son categorías que implican un componente o una cierta habilidad social, porque son los momentos en los que se ponen de manifiesto las ideas y su significado, ya sea con el lenguaje verbal y gestual o bien, haciendo uso del estilo en la interpretación musical.

La interpretación es básica en el proceso creativo, siendo esta una acción que ayuda a concretar los elementos que constituyen la pieza o parte de ella. Cuando el alumnado ha probado e interpretado sus ideas o la totalidad de la pieza, se ha hecho evidente la entidad de la obra que han creado, o al menos parte de ella.

⁷¹ Esta categoría ha aparecido en la mayoría de las unidades de significado asociada con el código SINTAX con alguna idea que probar, basada en un gesto (GIDEA) o una paleta (PIDEA).

Además, con la interpretación, los componentes del grupo han puesto en juego los acuerdos a los que habían llegado por consenso, fruto del debate como experiencia colaborativa, lo que supone trabajar con un objetivo común. El docente de los grupos analizados en el CE-D comentó que para él, trabajar con SP era como si de un taller creativo se tratase:

(...) como si estuviésemos en un taller, en un taller en que se habla, se hacen pruebas, se corrige, se deja libertad, luego se comenta... Ponemos en práctica, vamos hay un proceso, los primeros gestos, el ir descubriendo poco a poco las posibilidades.

En esta fase, el alumnado ha tratado de probar y desarrollar las ideas que iban surgiendo. En última instancia, esos han sido los recursos que han obtenido para poder componer en tiempo real.

Podemos encontrar una cierta similitud entre lo que hemos observado en los procesos de creación sonora de los diferentes casos y las conclusiones al respecto en el trabajo de Berrade (2010). Nos referimos a que el alumnado ha generado imágenes sonoras en su interior, seleccionando los medios para sonar y probar los gestos para transformar esas imágenes en objetos sonoros.

En esta categoría (PRUEN) se recogen los momentos en los que el alumnado presentó los sonidos de manera organizada, pudiendo ser un fragmento, una idea, o bien la totalidad de la pieza. El experto 1 comentó al respecto que el lenguaje SP: “Permite reprocesar/resignificar el conocimiento previo, así como conciliar los actos de interpretación e improvisación de una manera lúdica, proporcionando a los intérpretes estructuras bien definidas”.

Presentamos a continuación, un ejemplo de organización sonora realizado por el alumnado del caso 2 de segundo de la ESO del CE-A. La composición se produjo en tiempo real. Se presenta siguiendo la estructura sintáctica del lenguaje SP:

(Memo: parecía haber una primera parte a modo de introducción en la que la spttr presentó su material sonoro, de manera escalonada.)

You, speak, play (Alumna 1 empieza a hablar)

You, laugh, play (Alumno 3 empieza a reír)

You, laugh, play (Alumna 2 empieza a reír)

You, air sounds, play (Alumno 8 empieza a producir sonidos de aire)

You, hit, hit, hit, continue (Alumno 7 golpea sus platos respondiendo al gesto de la spt, que es la alumna 5)

You, hit with voice, play and continue (Alumna 4 empieza a hacer golpes de sonido con su voz)

You, long tone, play (Alumno 6 produce un sonido largo con la campana)

(Memo: una vez producida esta introducción o presentación, se pudo ver que empezó el desarrollo de la idea, manteniendo unos objetos sonoros y eliminando otros en una forma de organización determinada.)

You, off (Alumno 3 deja de reír)

You, off (Alumna 2 deja de reír)

You and you, speak (Alumna 2 y alumno 3 empiezan a hablar)

Watch me (al grupo que habla), Volume fader Up/Down (Suben la intensidad de las palabras y luego la bajan)

You, volume fader up, off (Alumna 4 sube el volumen de su voz y acaba de repente)

You, hit, hit, hit, continue (Alumna 4 percute su triángulo respondiendo al gesto de la spt)

You and you and you (al grupo que habla), off (Los tres alumnos que estaban hablando, se detienen.

You and you and you, extended techniques, play (Los alumnos 1,2 y 3 producen objetos sonoros fruto de las técnicas extendidas)

You, off (Alumno 7 se detiene con los platos)

You, continue, volume fader up (La spt aclara al alumno 8 que debe continuar con los sonidos de aire y subir el volumen)

You, off (Alumna 4 termina de percudir el triángulo)

You and you and you (Alumnos 1, 2 y 3 dejan de sonar técnicas extendidas y pasan a improvisar con sonidos largos)

You, off (Alumno 8 para de hacer sonidos de aire)

(Memo: en este punto, la spttr pidió a los alumnos 7 y 8 que hiciesen un sonido largo con su voz, pero la respuesta de estos se produjo de forma desgana, sin ninguna intencionalidad o expresión artística. Tanta fue la desgana que se detuvieron rápidamente, dejando de hacer lo que se les había pedido.)

You, air sounds, play (Alumna 4 produce sonidos de aire, aunque la spttr le ha hecho la indicación tres veces, dado que confundió el gesto con silbar y hablar)

You, whistle, play (Alumno 6 empieza a silbar)

You, improvise with long tones, play (Alumno 8 improvisa con sonidos largos)

You and you, volume fader down (Alumnas 1 y 2 bajan el volumen de su improvisación con sonidos largos)

You, speak, volume fader up, play (Alumna 4 empieza a hablar fuerte, aunque con cierta desgana también. Como si le suponiere un gran esfuerzo)

You, laugh, play (Alumno 7 empieza a reír)

Whole group, watch me, stab freeze, play (Todo el grupo hace este contenido: el sonido se queda como enganchado)

(Memo: aquí, parece ser que la spttr estaba buscando un punto para ir acabando la composición, de manera que unió todos los elementos.)

Whole group, synchronize with A4 (Todo el grupo se sincroniza con lo que está haciendo la alumna 4)

You, stab freeze, play (Alumna 4 se queda enganchada en una sílaba)

(Memo: en este momento el resto del grupo se sincronizó con ese contenido y la spttr aprovechó ese momento para finalizar la composición.)

Según Glover (2004), a menudo el alumnado “se mueve entre diferentes tipos de episodios musicales y entre música y no música” (p. 61). A lo largo del análisis de los datos tuvimos que diferenciar esas modalidades de episodios. Notamos que hubieron momentos en los que el alumnado actuó con la intención de obtener un producto creativo, y otros en los cuales su intención fue la de probar por probar, sin más, a modo de juego.

Entendemos que existió un alto grado de intención creativa en algunos de los productos emergentes observados, aunque este no ha sido el principal objetivo de nuestro estudio. El alumno 2 del caso 1 del CE-D lo manifestó así:

Lo que hicimos aquí también estaba intentando transmitir una historia porque comenzaba, continuaba y acababa aunque fue muy, no fue demasiado larga y no era compleja la historia, y así lo intentábamos hacer, así que...

Además, incluso en esos momentos de intencionalidad en la obtención del producto creativo, tuvimos que estar muy atentos a observar y analizar lo que el alumnado decidió como principio y final de la pieza. Glover (2004) nos advierte de que, en relación a la música que hacen los niños, “un oyente que espere un comienzo y un final bien definidos se sentirá frustrado” (p. 61).

De todos modos, y según las observaciones del experto 1, se ha podido constatar que hubo un alto grado de responsabilidad colectiva en obtener un producto creativo emergente de calidad:

Las circunstancias creativas permitidas dentro de los contextos de Soundpainting requieren de los estudiantes un alto grado de compromiso con el resultado final. En los videos se puede observar que si el grupo decide de antemano qué materiales se utilizarán y cómo se juntarán o en los casos en que las personas conozcan sus pensamientos creativos en el momento del intercambio, cada contribución es crucial para el perfeccionamiento de las composiciones.

En la mayoría de los casos observados, se ha producido una fase de análisis en determinados momentos del proceso; la mayoría de ellos posteriores a las pruebas y ensayos de las ideas o partes de la pieza. Supuso completar el ciclo abierto con la exploración, continuado con la presentación y el debate de las propuestas y seguido de la interpretación de las mismas, dotándolas de significado. Consideramos esta experiencia como un proceso cognitivo. Gracias al procedimiento de análisis, parte del contenido se integra en los esquemas de conocimiento del alumnado de forma verbalizada y racional (Viladot, 2012).

La observación del experto 1 coincide con la nuestra en relación a esta categoría:

La práctica de Soundpainting abre diferentes tipos de experiencias creativas al alumnado, que van desde la reflexión y la selección de sonoridades singulares (video mov_0343, por ejemplo) hasta la planificación de una composición completa (o algunas de sus secciones) en la que exploran cualidades expresivas específicas y requieren formas particulares (videos de grupo_03A, mov_0330 y _0390). La profundidad de tales experiencias varía naturalmente de acuerdo con el nivel de conocimiento de cada estudiante.

Entendemos que la reflexión es parte o fase indispensable del proceso creativo, y al usar SP se ha producido junto con un análisis del resultado que ha sido antes probado. En una de las sesiones registradas del caso 1 en el CE-D, los alumnos implementaron esta fase, identificada como análisis, con bastante asiduidad:

Alumno 1: Lo de caer, tú les has marcado (señalado) caer directamente ¿no?

Alumno 2: No, le he dicho que se relacione...

Alumno 3: Pero, si se equivoca no paréis...

En esta pequeña conversación observamos que se analizan los gestos demandados por el sptr y a la vez se intenta asumir el error como parte de la composición.

9.3.1.2. *Procesos y habilidades cognitivas*

Entendemos el proceso cognitivo relacionado con la cognición musical. A través del cual, el alumnado ha sido capaz de realizar operaciones mentales que le han permitido avanzar, tanto a nivel individual como en el ámbito colectivo.

Webster (1992), propone centrarse en el procedimiento que conduce al producto creativo, más que en el producto en sí mismo, a través del pensamiento creativo. Define la creatividad en música como: “La ocupación de la mente en el proceso estructurado activo de pensar el sonido con el propósito de producir algún producto que es nuevo para el creador” (Tafari, 2007, p. 40). A la vez, Frega (1998) explica el desarrollo creativo desde los procesos. Significa explorar el entorno e interactuar con él, tal y como la humanidad ha hecho desde siempre (p. 33). En resumen, para la enseñanza musical creativa es más importante el hecho de “hacer”, aunque no se pueda explicar, que la calidad final del producto emergente, ampliando así las posibilidades creativas del alumnado.

En principio, las ideas no surgen de la nada, sino que nacen de transformar o de adaptarse a situaciones y contextos distintos (Atance, 2001). El alumnado ha sido constante y original, haciendo aportaciones a propuestas iniciales. Díaz (2001) llama a ese procedimiento elaboración, describiéndolo como la “habilidad para agregar sobre ideas básicas incorporando elementos; permitiendo imaginar los pequeños pasos que han de darse para verificar un plan propuesto” (p. 80). Nos referimos a la constancia en el sentido de fluidez, de aportar para generar o complementar ideas en un tiempo determinado y a la originalidad o la habilidad de pensar en posibilidades que se salen de la rutina (Torrance, 1963). En la entrevista grupal al alumnado del CE-D, uno de los alumnos comentó:

“Es como que partíamos de cero y tuvimos que sacar una idea, pero muy, o sea una idea solo la idea que era como, el hilo sobre el que luego teníamos que inventarlo todo sobre la marcha (en tiempo real) porque, menos las *Palettes* y poco más teníamos que improvisarlo todo y entonces como que, cada uno tenía que aportar lo que podía.”

Hablamos de la experiencia de explicar al resto del grupo la idea individual, que puede haber sido imaginada o haber sido fruto de un procedimiento de experimentación; de mostrar las propuestas al grupo.

En el caso 1 del CE-A, el alumnado abordó este procedimiento planteando la tipología de las diferentes fuentes sonoras que podían usar. Propusieron los instrumentos de clase, la voz y su propio cuerpo. Uno de los alumnos planteó al resto que sería mejor no pensar en qué fuentes sonoras usar inicialmente, sino más bien proponer ideas sonoras. Otro de los alumnos propuso basarse en los gestos que tenían aprendidos y escoger los que más les gustasen a todos:

Alumno 3: busca un gesto que te guste para que puedas usarlo con los platillos (el instrumento que había escogido).

Alumno 2: Yo creo que el *scanning* quedaría bien.

En ocasiones, las propuestas se han mostrado a los compañeros explicando o describiendo el sonido o material sonoro que se quería obtener. Otras, el alumnado hizo uso de una fuente sonora para darle forma a la idea y mostrar al resto su propuesta, mezclando la producción sonora y el lenguaje verbal y gestual.

En el siguiente ejemplo, podemos observar la propuesta que uno de los alumnos hizo al resto del grupo en forma de lenguaje verbal. Le siguió una aportación de otro alumno en forma de lenguaje gestual, usando el gesto *SHAPELINE*. La propuesta se completó con la aportación de otro alumno que hizo sonar un timbal para mostrar su idea de tormenta:

Alumno 2: También podemos hacer un paisaje.

Alumno 3 : O sea ¿Representar un paisaje?

Alumno 5: El mar? Así (*SHAPELINE*)

Alumno 1: ¿Con este sonido queda mal? (sonido de redoble de timbal)

En uno de los casos del CE-A, una de las alumnas propuso recitar un poema como idea de composición multidisciplinar. Este procedimiento discursivo y dialógico

ha favorecido que se complementen las ideas iniciales y puedan desarrollarse a partir de aportaciones compartidas por todo el grupo.

Las diversas opciones y posibilidades creativas que ofrece SP, han provocado en el grupo que se hayan generado espacios de diálogo, debate y de discusión de ideas, desarrollando la interacción del alumnado y la atención e interés por las mismas. El debate provocó un posterior análisis, que necesariamente condujo a la toma de decisiones por parte del alumnado, demostrando así una conducta responsable.

Este modelo de estrategias metodológicas estimulan, desarrollan y potencian la capacidad creativa del alumnado (Atance, 2001), además de provocar entre ellos el refuerzo de conceptos y el aprendizaje autónomo (por descubrimiento). La experta 2 comentó en relación al caso 2 de primero de la ESO del CE-A:

(...) the first video where you've got the six and seven pupils in a semicircle, they also start discussing things. They talk.

A su vez, el experto 1 concluyó:

Entre las conversaciones y los momentos de las pruebas prácticas, los estudiantes pueden ejercer su creatividad utilizando todo el conocimiento que tienen a la mano (por ejemplo, habilidades instrumentales y conocimiento del sonido).

Según el trabajo de DeLorenzo (1989), “cuanto más había participado un alumno en el proceso de toma de decisiones musicales, mayor era el compromiso que demostraba en el producto creativo emergente” (p. 196). En las observaciones de los registros de video realizadas por el experto 1, este hallazgo coincide con los nuestros:

Las circunstancias creativas permitidas dentro de los contextos de Soundpainting requieren de los estudiantes un alto grado de compromiso con el resultado final. En los videos se puede observar que si el grupo decide de antemano qué materiales se utilizarán y cómo se juntarán (...), cada contribución es crucial para el perfeccionamiento de las composiciones.

Asimismo, la experta 2 comentaba al respecto:

(...) you can see them working through a creative process that they implement, that they lead, that they're making decisions on, that they have autonomy on. And I think that works really closely with your third aim. Particularly that first video, um, which is great.

Gainza (2013), explica que cuando uno acaba de componer, si se le pregunta por lo que hizo, la respuesta normalmente suele ser positiva y uno puede recordar y puede explicar la estructura de su composición. En cambio, con la improvisación no suele ocurrir lo mismo, ya que es un procedimiento más libre o inconsciente. Esta reflexión nos puede ayudar a discernir entre el procedimiento de la improvisación, y la composición con SP que ha sido fruto de un proceso creativo.

En los momentos en los que el alumnado tuvo que improvisar desarrolló su creatividad, es decir su pensamiento creativo, ya que musicalmente implicó elegir la opción más adecuada para la pieza de forma instantánea, tomando decisiones a cada instante. Entendemos este hecho como la respuesta que elige dar el pfmr a la indicación o propuesta que le demanda el sptr. Este procedimiento está asociado a lo que nosotros interpretamos y categorizamos como PICSP: posibilidades interpretativas de un contenido SP. Aquí se observó que el alumnado tuvo que tomar decisiones de forma inmediata y espontánea, tal y como observó igualmente el experto Thompson: *"They're learning to take a chance"*.

Al igual que Thompson, entendemos que el alumnado ha aprendido a arriesgarse, es decir, a tomar decisiones en tiempo real. A su vez, en el momento de la improvisación se han integrado diferentes procedimientos como la audición o escucha interior, los cuales, según Giráldez (2001), permiten al alumnado expresar sus ideas en términos de sonido, mediante la interpretación vocal o instrumental; nosotros añadimos corporal. Nos referimos a la escucha interna o "Mundo Sonoro Interior" (MSI), tal y como lo denomina Gainza (2013, p. 196). También la modificación de ideas y la creación y organización de estructuras. En relación a este hallazgo, el experto 1 comentó:

El uso de (y las respuestas a) *POINT TO POINT - WITH - MINIMALISM* muestran sutilezas en la improvisación y el desempeño, donde los estudiantes escuchan atentamente los

patrones minimalistas presentados anteriormente y eligen nuevos patrones que se relacionan con las sonoridades escuchadas anteriormente.

La dimensión lúdica que posee el lenguaje SP, pudo ayudar a estrechar la brecha entre la espontaneidad que se demanda por parte del alumnado y la rigidez social del sistema, considerando que el juego y la diversión son fundamentales en el procedimiento de la improvisación. El experto 1 lo analiza igualmente desde la misma perspectiva:

(...) conciliar los actos de interpretación e improvisación de una manera lúdica, proporcionando a los intérpretes estructuras bien definidas dentro de las cuales también se reformula la noción del error. Ello permite aprender a través de la experimentación, eliminando significativamente la rigidez de algunas actividades y prácticas educativas, en las que el enfoque en la distinción de lo correcto e incorrecto está más presente, por ejemplo, tocar las notas/acordes correctos en una canción específica.

Asociamos además el desempeño de la improvisación a los momentos en los que se observó un hecho grupal o colectivo, es decir por parte de los pfmrs o intérpretes. Esta dimensión de la improvisación, de manera colectiva, ha sido utilizada en todos los casos, además de haber sido enseñada por los docentes en el aula. El profesor del CE-D se preguntaba:

¿Improvisar es golpear un instrumento y hacerlo sonar así como así? No, o sea, la reflexión sobre el concepto de improvisación también era algo que yo también lo tenía como finalidad, el que pudiesen en un momento dado perder miedo a tocar algo que no esté escrito o que no se lo hayan estudiado, si no que ellos mismos puedan hacer algo y de manera colectiva estar creando una pieza y utilizando la improvisación sin reparos.

En ocasiones, la improvisación colectiva ha estado asociada con la sintaxis del lenguaje; si ha ido acompañada de algún gesto que ha demandado de la improvisación individual, como *POINT TO POINT*, *SCANNING* o *IMPROVISE*.

Asimismo, hemos observado que se implementó ese procedimiento de improvisación mediante el empleo de otro tipo de gestos; por ejemplo con gestos de contenido de mayor complejidad, como *EXTENDED TECHNIQUES*, e incluso con otros gestos de contenido más cerrado o limitado, como *LONG TONE* o *HIT*.

9.3.1.3. Procesos de aprendizaje

Swanwick (2000), hablando de experiencias significativas, expone que la experiencia musical es igual al aprendizaje, y que éste, no se puede producir sin la relación: “composición-audición-interpretación” (p. 164).

Asimismo, el aprendizaje, fruto del proceso cognitivo, implica que la información sea codificada por el alumno y la registre en su memoria. Este procedimiento ha sido constante en todos los casos observados, a través del aprendizaje observacional (Bandura, 1982), en la fase en la que se enseñaron los gestos y la sintaxis del lenguaje.

De ese modo, el alumnado ha sido capaz por sí mismo de recuperar esa información cuando la ha necesitado, y la ha utilizado en base a sus necesidades y las del grupo. Esta habilidad para procesar los datos asimilados, requiere que el alumnado ponga en juego la atención y la concentración, la memoria y el lenguaje: en nuestro caso un lenguaje no verbal (gestual) en la línea de la perspectiva computacional de Bruner (1997).

En este sentido, la experta 2 observó aspectos del lenguaje no verbal o lo que ella interpretó como “*mimicking*”:

*(...) the sense of embodiment that you get from leading in SP and the sense of embodiment that you feel when you are performing and if we know the signs that you can sign actually you might move while you're learning it, then **mimicking** some of the movements of the sptr really minor mimics but they're copying what's going on in the sptr, so whether that's part of a learning process that's part of becoming comfortable but of course the way most of us learn, from a baby on, is initially through mimicking each other and you can see some mimicking activity on that video, so I found that really interesting.*

La introducción en el aula de los diferentes lenguajes artísticos, debe hacerse a través del aprendizaje significativo y autónomo. Pudiera pensarse que con otras formas o maneras de trabajar colaborativamente igualmente ocurriría, pero lo cierto es que con SP tenemos datos que lo confirman, quizá gracias a los contenidos del propio lenguaje o quizá gracias a su componente lúdico o de espontaneidad. La experta 2 lo analizó de la siguiente manera:

(...) SP is enabling students to lead the learning. They're leading their own learning, aren't they? Without the need for the teacher to be at the front of the group. So it's showing an additional level to their own creative practice, which is really positive. (...) The students are accepting the fact that each one of them can lead. And I think that's really interesting because it doesn't look dissimilar to some of the practice you see with more mature sptrs that are professionals in their field. And they've got it within the school context and you get that not just from the hand gestures but from the eye contact and the facial gestures between each child but that shows a sense of distributed learning to me. The fact that learning is shared and it is peer lead.

Para el alumnado, SP ha supuesto la implementación de procedimientos de aprendizaje individual, tales como la reflexión, el análisis, o la modificación de ideas. Entendemos que la finalidad ha sido atribuir un significado al contenido objeto del aprendizaje, de manera que han podido establecer conexiones y relaciones nuevas y diferentes.

Una de las propiedades que hemos observado para el desarrollo de ese aprendizaje autónomo ha sido la responsabilidad. En todos los casos observados, se ha encontrado que la mayoría del alumnado se comportó de forma muy madura y responsable para su edad, lo cual ha permitido contrarrestar diferentes acciones disruptivas provocadas por algunos de los compañeros del grupo.

Como señala Schafer (1975), podemos aprender mucho de la psicología social en relación al trabajo responsable dentro del colectivo:

(...) permite que un líder o director conduzca y coordine el grupo completo durante una improvisación (...) Yo nunca designo líderes, pero permito que surjan naturalmente por méritos propios. (p. 38)

En el caso 1 del CE-B, uno de los alumnos eligió ser sptr y lideró el grupo de manera responsable, eligiendo ese compromiso por cuenta propia, haciendo un repaso previo de los gestos que iban a usarse a lo largo de la actividad creativa. Del análisis realizado sobre los registros en video del caso 1 del CE-D, la experta 2 argumentó:

(...) for year 10⁷², they seem like very mature well organized creative pupils. They seem more mature in excess of their years particularly now I know there's definitely no teacher in the room.

Aunque existieron diversos momentos en los cuales se produjeron discusiones con respecto a la elección y/o distribución de las fuentes sonoras, en la mayoría de los casos se ha reconducido el normal desarrollo de la tarea, gracias a acciones responsables por parte de otros componentes del grupo.

De acuerdo con Barkley, Cross y Major (2007), el aprendizaje colaborativo tiene su origen en el constructivismo social y “se produce cuando alumnos y profesores trabajan juntos, creando significado, siendo el proceso la parte más enriquecedora para ambos” (p. 19).

Este modelo de aprendizaje se produjo durante la experiencia creativa con SP. Seguidamente, destacamos una breve conversación extraída de la entrevista grupal al caso 1 del CE-D:

Alumno 5: Es que no aprendes solo, aprendes con el grupo.

Alumno 3: A ver, es que, como que cada uno, a ver, no todos saben lo mismo, por lo tanto aquellos que saben más y saben de diferente manera, porque no todos los que saben más saben de lo mismo. Es como que se comparte, se pone en común y sale lo que sale y se aprende.

Alumno 4: Y también como, también estábamos creando cosas y había gente con más creatividad y eso se notaba como que estabas trabajando también eso. Y había gente que se notaba que era más creativa que otras personas y entre todos, no sé... Había gente que sabía más de música y había gente que era más creativa. Entre todos aportábamos unas cosas.

Alumno 6: Aprendes a trabajar en grupo porque tienes que, poner en común las ideas que tienes y luego a la hora de exponerlo hacer los, todos juntos bien. A trabajar en grupo en general.

⁷² Nivel académico del sistema educativo actual en el Reino Unido. Es el equivalente a 3º ESO en España.

El alumnado ha trabajado con un alto grado de atención, concentración y escucha activa, para poder adaptarse al trabajo y al aprendizaje colaborativo. Tal y como sugiere Schafer (1965):

Piensen en los sonidos que sus colegas están produciendo y cuando se les ocurra un contraste apropiado para agregar, agréguenlo. Pero ante todo, ¡escuchen, escuchen, escuchen! (p. 33)

En relación al aprendizaje creativo que se ha producido durante el proceso de creación sonora, se encontraron ciertas categorías relacionadas que han ayudado a generarlo. Una de ellas ha sido la desinhibición, y otra la reacción del alumnado ante el error, es decir, aceptar el hecho de que el error puede formar parte de la composición. El experto Thompson comentó: *"They're learning what to do if they make a mistake."*

En el mismo sentido, el docente del CE-C nos explicó que algo había cambiado en su alumnado: "tienen más soltura, menos vergüenza o menos reparo en hacer algo que antes no querían hacer."

Observamos que, el contenido o significado que lleva asociado alguno de los gestos, ayudó al alumnado a mostrar desinhibición, sobre todo a partir de gestos que les permitieron la exploración y la experimentación sonora, por ejemplo gestos de contenido abierto como *SHAPELINE* o *EXTENDED TECHNIQUES*. En relación a este aspecto, el docente del CE-D, comentaba que había observado un cambio en la mentalidad de su alumnado:

(...) hay como un cambio en la mentalidad del alumno, (...) De estar más cohibido pasa a una desinhibición de... Por ejemplo, pues tener cierto respeto por el tema que comentaba antes a lo que es la improvisación, de tener miedos a... Y entonces el alumno se suelta, se suelta más... Después a nivel de colectividad, entre ellos hay mucha diferencia desde un principio de curso a una segunda evaluación después de haber trabajado SP porque el alumnado se relaciona ya de otra manera, al haber interactuado de esa manera cooperativa de la que estamos hablando.

A través de los procedimientos mediados por SP, como la improvisación y la organización sonora mediante la sintaxis del lenguaje, el alumnado ha

considerado las cualidades expresivas del sonido desde enfoques diferentes. En palabras del experto 1, esta experiencia constituye en sí misma un proceso de aprendizaje creativo:

(...) Una de las principales ventajas creativas/artísticas de usar un sistema como Soundpainting es la posibilidad de desglosar aspectos de la expresión en detalle (por ejemplo, intensidad, duración, densidad, variación, repetición, experiencia o bagaje y desarrollo) y de aumentar la conciencia hacia las muchas formas diferentes en que estos elementos pueden ser explorados.

Una de las formas en las que se manifestó este modelo de aprendizaje, fue en las respuestas en forma de objeto sonoro que los intérpretes daban a la sintaxis creada por el sptr. Cuando han tenido que responder de forma creativa se ha generado un aprendizaje creativo. El alumno 2 del caso 1 del CE-D, explicó que:

Es como que, no sé. Empiezas, no es tanto como que lo has de hacer, si no que has de perder el miedo a hacerlo porque muchas veces no lo ensayábamos, entonces eso salía como salía, más o menos sabíamos lo que íbamos a hacer, por saber más o menos el movimiento que íbamos a hacer con Paula, pero no sabíamos exactamente lo que nos iba a decir, entonces es más ganar la habilidad de responder a lo que te dicen.

En palabras del experto Thompson, se puede entender que se aprendió creativamente a través del empleo de SP, y que ayudó al alumnado a expresar sus propios sentimientos y emociones:

So, the way did it develops the students creative learning is it helps them to express something inside of themselves.

Para la experta 2, al implementar en el aula diferentes experiencias de tipo creativo, se ha generado un modo de aprender, en el cual la comunicación visual y gestual entre el alumnado ha sido determinante:

I mean, for me, you've got some didactic goals to encourage creative learning from the students that result in diverse creative, personal and collective experiences. All four videos, to me, very clearly show the collective creative practice because they're communicating together.

9.3.2. Prácticas pedagógicas en el aula

Lo que provoca los cambios en el individuo y su contexto es el aprendizaje a través de la experiencia, transformando el entorno, tanto desde el punto de vista social como físico (Sáenz, 2004), tal y como se ha podido constatar en los contextos observados. Se han incluido en esta categoría central las familias de categorías siguientes:

- a) Relaciones e interacciones sociales.
- b) Los planteamientos metodológicos docentes.
- c) El desarrollo creativo del alumnado.

Figura 25. Arbol de familias de categorías de la categoría central PPA

9.3.2.1. Relaciones e interacciones sociales

En el apartado anterior se han descrito algunas formas de colaboración entre el alumnado, que implicaron diferentes acciones o iniciativas durante el hecho creativo, tanto individuales como grupales. En la mayoría de los casos, el alumnado ha demostrado ser empático con sus iguales y socialmente abierto. En este sentido, entendemos el valor de la colaboración para la inclusión social desde la perspectiva de la experiencia creativa en relación con la creación sonora. Entendemos por inclusión, las relaciones positivas que se han establecido entre el alumnado. Desde esta perspectiva, se ha analizado la participación y el reparto



de roles, según las aptitudes del alumnado y la actitud de cada componente hacia el resto. Los hallazgos muestran que, a lo largo del proceso de creación sonora las

relaciones e interacciones sociales entre el alumnado se han expresado de diversas formas: (i) en el modo de agruparse; (ii) en la integración y las formas de relacionarse, y lo más importante, (iii) en el trabajo colaborativo que se ha realizado, aceptando sus diferencias; incluso que algunos trabajasen menos que otros.

De igual forma, quebrar las barreras al aprendizaje es hablar de inclusión. Desde el enfoque interaccional de Bruner (1997), entendemos que se ha producido la inclusión del alumnado al concebir un espacio en el que “entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades” (p. 39). Tal y como comenta Coskuner (2016a), SP tiene una estructura que puede ser entendida por cualquiera, sea cual sea su nivel. No se requieren condiciones previas para poder interpretar el lenguaje.

La experta 2, comentó acerca del tema:

(...) if there is a mistake you create from it and there's a few moments where one of the students doesn't respond directly to the right sign but it becomes part of the piece and it is inclusive and it is all these messages that if you are being creative you've got equity in the learning process that each of the pupils is able to bring the other the ones aim, and able to help them.

Interpretamos que, la libertad que les ofrece SP desde el enfoque de la aceptación del error; les ha igualado a todos como artistas, dándoles la oportunidad de ser más creativos, sin importar el nivel artístico de cada uno. Uno de los factores que pudo determinar la emergencia de esta categoría en nuestro análisis, pudo haberse producido al dejar que se organizaran con total libertad. Igualmente, la motivación, la autoconfianza y el entusiasmo hacia la consecución de un objetivo común. Estos hallazgos muestran que se ha favorecido la inclusión del alumnado, participando en la rutina social del centro educativo.

El hecho de trabajar de forma colaborativa fue visto por la experta 2 como un factor para fomentar la confianza en ellos mismos: *“they were working as a team giving each other confidence”* (Minors, 2019).

La autoconfianza, definida por Elliott (1997) como autoestima, se manifiesta “como un sentimiento de que uno es exitoso, capaz o productivo” (p. 23). Identifica esa sensación de logro cuando produce una enorme satisfacción personal, convirtiéndose al mismo tiempo en impulso que le llevará a esforzarse por lograr sus objetivos.

En el análisis de los datos del caso 1 del CE-B, se observó un claro ejemplo de esta relación entre la autoconfianza de uno de los alumnos para motivar al resto de compañeros a hacerlo cada vez mejor. El alumno que eligió el rol de spt; estuvo animando constantemente al grupo reforzando su confianza y aumentando la motivación: “Muy bien chicos, lo habéis hecho muy bien. Ahora vamos a empezar a probar la tormenta”.

El mismo grupo, al acabar el proceso de creación y mostrar el producto a la cámara, reforzaron la autoconfianza aplaudiéndose mutuamente a lo que el spt; añadió: “Lo habéis hecho genial, lo habéis hecho estupendo”.

El alumnado se ha sentido motivado para aprender porque ha disfrutado con lo que ha estado haciendo. Coincidimos con Elliott (1997), en que la posible razón fuese la de comprobar que al finalizar, la tarea ha dado resultados positivos.

Pensamos que, el grado de libertad que ofrece el lenguaje SP, afecta de manera positiva a formar ese clima de motivación y autoconfianza entre el alumnado.

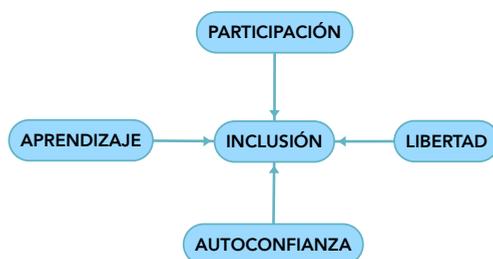


Figura 26. Dimensiones de la inclusión en el aula con SP

Han utilizado el aula como un espacio social e informal, de trabajo colaborativo, en la manera parecida a como desarrollan su labor algunos grupos profesionales de música popular actual. La experta 2 observó esta característica en el caso 1 del CE-D:

I thought that video was interesting because those performing to the spr aren't all sitting down and it looks like a more informal space where popular music activity might happen, so it looks much more orientated to teenagers to student-friendly space. It's less of a space where teachers dominate in the way it's set up.

Dicha característica, ha provocado que se dé un buen ambiente de trabajo en el aula. En palabras de la experta 2: “(...) they seem relaxed in moving as well as creating the sound. There's lots of smiles”.

Como señala Duby (2006), SP puede proporcionar un ambiente positivo y no crítico para la creación musical, además de ser un complemento a los métodos de improvisación más tradicionales.

Coincidiendo con Maschat (2001), los resultados obtenidos muestran que en todo momento se intentó presentar nuestra propuesta creativa de manera lo suficientemente abierta para permitir la libertad que necesita el alumnado para desarrollar su creatividad.

Para cerrar este apartado diremos que, se procuró que las consignas en relación a los elementos o materiales a utilizar, así como las pautas a seguir, fuesen lo más claras posibles. Maschat (Ibid.) argumenta que “no es nada fácil acostumbrar a los niños a este concepto de libertad, ya que se confunde muchas veces con hacer lo que te dé la gana” (p. 59). Este espacio de libertad, ha desencadenado conductas de índole social como han sido: opinar, debatir, decidir, negociar o argumentar, entre otras.

Tal y como muestra la siguiente conversación, extraída de la entrevista grupal al caso 1 del CE-D, el alumnado percibió esa libertad en relación con un cambio en la figura del profesor, desde que SP se introdujo en el aula:

Alumno 2: Hombre, la figura del profesor cambia mucho porque ya no es él quien nos dice lo que tenemos que hacer, somos nosotros quienes lo dirigimos todo, así que...

Alumna 4: Nos da como... autonomía, libertad.

Alumno 3: Cambia porque en algunas otras clases tienes la impresión de que el profesor está imponiendo sus ideas, y como que, en el SP estamos improvisando todo el rato, el profesor no es capaz de estar controlando todo lo que sale de ahí, por lo tanto, como que es todo diferente y da, tiene un, detrás, como que es más fácil cambiar y probar cosas nuevas sin, con la diferencia que en otras clases si los profesores están como cerrando el en, mas definido lo que quieren hacer, no, no se puede.

9.3.2.2. *Planteamientos metodológicos docentes*

Uno de los aspectos que ha provocado que el profesorado haya ido cambiando sus planteamientos metodológicos a partir de la aplicación de SP en el aula, ha sido la aceptación del error como característica específica de este lenguaje. O al menos, ese ha sido el punto de inflexión a partir del cual se le ha empezado a dar más importancia a procedimientos como la experimentación. Las palabras del docente del CE-B nos confirman esta teoría:

(...) siempre tienes unos planteamientos metodológicos de intentar que todo funcione, de si estas tocando una pieza que salga bien, que suene bien, que estén equilibrados los instrumentos, que nadie se equivoque. Y esto te hace cambiar totalmente el planteamiento, y ves que es mucho más interesante esa experimentación o ese proceso durante el camino, que hace que, no tienes por qué no dejar de hacer estas interpretaciones a la manera clásica por ejemplo pero, que de alguna manera, como mínimo, te hacen no darle esa importancia tan grande que le habíamos dado siempre a que todo esté bien cuadrado.

En las palabras del profesor Monfort, se puede entrever que otro de los factores que han cambiado dentro de sus planteamientos metodológicos ha sido la flexibilidad. En el marco teórico se ha descrito la flexibilidad como propiedad de la creatividad. Por consiguiente, entendemos que el docente centra su metodología en la enseñanza creativa y en la enseñanza para la creatividad (Burnard, 2017). Schafer (1975) anticipó estos cambios refiriéndose a un diseño educativo basado en “la experiencia y el descubrimiento” (p. 38). En tales circunstancias, para Schafer (Ibid.), el docente sería un “catalizador” de aquello que sucede en el aula, en lugar de decir qué habría de hacerse, demostrando así un alto grado de flexibilidad.

Tal y como se ha podido observar mediante el análisis de las entrevistas al profesorado, la formación en creatividad es un criterio indispensable para poder llevar a cabo este modelo de actividades creativas en el aula. Nuestra interpretación coincide con la de Díaz y Frega (1998) cuando dicen que:

Es obvio que la creatividad empieza en la persona del docente cuando se forma, cuando hace ciencia educativa, cuando piensa en la persona del educando como persona creativa,

per se; de otra manera será difícil que imagine procesos que lleguen a productos creativos.
(p. 34)

Díaz y Frega (Ibid.), hablan también sobre “formarse en creatividad” (p. 18) en relación a la formación del profesorado. Realmente todas estas experiencias creativas necesitan de una formación del docente en creatividad. Se advierte que no basta con solo implementar en el aula esta clase de experiencias creativas, sino que el profesorado ha de estar bien formado tanto en ellas como en creatividad. El docente del CE-B lo explicaba así:

(...) pero yo veo que hay una parte importante, o un inconveniente podríamos decir, que yo creo que el profesor tiene que estar bien preparado. Porque yo tengo desde mi experiencia, cuando yo he comenzado a aplicarlo he visto que yo tenía muchas lagunas, (...) en el momento en el que tu controlas bien el lenguaje y sobretodo tienes muy interiorizada la cuestión de que el error no existe, de saber continuar siempre aún cuando te has equivocado, en esos momentos es cuando comienza a funcionar de verdad.

Los tres profesores colaboradores en el estudio, manifestaron que habían recibido la formación en SP en algún CEFIRE⁷³ de la CV o en alguna otra institución pública. El docente del CE-B nos confirmó: “Yo creo que hace ya, puede ser cinco o seis años que hice un curso con Walter Thompson en la Universidad, en Tortosa. Fue un curso de cinco días, creo. En verano”.

El profesor del CE-C también argumentó: “Pues, no lo recuerdo demasiado claro, pero a lo mejor seis o siete años sí que, desde que lo conocí (SP) y hice el cursillo (...). Sí, por medio del CEFIRE, en el IES Vermellar⁷⁴ (...) hará cinco o seis años”.

El docente del CE-D, fue el que llevaba más tiempo trabajando con SP en el aula: “Pues, ya hace muchos años, desde la primera vez que vino Walter Thompson a València (...). Primero, en algún cursillo de estos del CEFIRE, después cuando los coordinadores del CEFIRE decidieron llamarlo”.

⁷³ Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos.

⁷⁴ Instituto de Educación Secundaria de l'Olleria (Comunitat Valenciana)

Empleamos las palabras de Frega (1998) y coincidimos en que “al utilizar estrategias educativas que estimulen las posibilidades de la expresión musical creativa, se permite que la gente incurra en los procedimientos y en los procesos de la creación musical” (p. 20). Claramente, hemos podido constatar, en la entrevista realizada al profesor del CE-B, que SP es un referente para desarrollar experiencias creativas en el aula:

Es el tercer año que trabajo como docente en la escuela pública, como maestro de música. Durante estos tres años he estado utilizando SP, pero el año anterior, no como maestro de música sino como maestro de plástica, cuando era interino también estuve utilizando SP de manera puntual, pero para trabajar con las artes plásticas de una manera muy sencilla, porque trabajábamos Kandinsky, entonces trabajábamos las líneas, los puntos, el zig-zag, entonces utilizamos eso para hacer un mural, y después ya en estos tres años sí que lo he utilizado ya más en el aula de música, normalmente con los gestos básicos del *workbook 1* y algunos más que yo he ido añadiendo, sobre todo los dedicados al movimiento que no se trabajan en este primer libro.

Una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente del CE-B, relacionadas con el empleo de SP en el aula a nivel colectivo fue:

La primera vez que les das los instrumentos, en lugar de tocar una canción empezamos con SP, entonces si vas a un PTP, tu ves ya quien está cogiendo bien las baquetas, quien sabe a que parte del instrumento se ha de tocar y cual no, y es una manera que, sin que ellos se den cuenta no les estas haciendo un examen de uno por uno: ven y toca y te miraré las manos como las pones. Pero sí que tiene, ves cada uno, como, la posición que tiene y les puedes ir corrigiendo y se hace de una manera que, que ellos no se dan cuenta de lo que estas haciendo. Pero te sirve a ti de, de una evaluación.

Aquí, podemos observar que la evaluación ha sido una finalidad docente por la que se ha implementado SP como estrategia didáctica. Nosotros lo interpretamos como un cambio en el planteamiento metodológico docente.

A partir de los datos obtenidos, tanto de las entrevistas como de la observación de las actividades previas que cada docente implementó en sus respectivos centros educativos, obtuvimos diferentes unidades de significado que categorizamos con el código CRP (cambios en el rol del profesorado). Uno de

estos cambios alude a que el profesorado asumió la faceta de guía en detrimento de una figura tradicional más autoritaria.

Los docentes asumieron el rol de animadores (Espinosa, 2005), cuando proponían al alumnado la experimentación y exploración sonora, o cuando les animaron a seguir probando todas las ideas que propusieron los compañeros. El docente del CE-C lo explicó de esta manera:

En principio ser uno más, quiero decir que la idea primera era no participar pero al final acabas siendo uno más, y animar: prueba eso, prueba aquello. Más activo, más creativo, yo sí, conmigo también. Porque, tampoco es un lenguaje que sabiéndolo y conociéndolo lo dominas. Al final, igual que ellos tienen que buscar recursos, los busco yo también.

Nuestro rol docente dentro del aula como espacio de colaboración creativa, ha de entenderse desde la perspectiva que propone Schafer (1975), cuando dice que “en una clase programada para la creación, el maestro debe planificar su propia extinción.” En otras palabras; ya no debería existir el maestro como icono, solo debería haber una “comunidad de investigadores” (p. 24).

Los resultados mostraron que, al implementar experiencias de creación sonora con SP, se dieron las condiciones apropiadas para que el alumnado haya aprendido de forma colaborativa, sin la necesidad de ningún docente. De acuerdo con el experto 1:

Además, a través del uso del soundpainting, el proceso de aprendizaje a través de la experimentación se hace posible en un entorno grupal, lo que permite a los individuos con diferentes niveles y habilidades interactuar y aprender unos de otros.

De igual forma la experta 2 comentó al respecto:

The absence of the teacher in this I think is important to how you would formulate your reading of it because in SP whoever the leader the group is, can be anybody it doesn't have to be the teacher, it changes the hierarchy of learning (...) they were still guiding their own learning.

9.3.2.3. *Desarrollo del pensamiento creativo del alumnado*

Hemos observado cómo algunos de nuestros alumnos han llegado a desarrollar lo que Greene (1995) llama “inventiva” (p. 31), citando a Passmore (1980). En nuestro caso, se ha decidido determinar esta categoría como, desarrollo del pensamiento creativo. Hablamos del proceso en el que se producen y desarrollan ideas únicas o novedosas (Crawford, 2016).

En línea con el enfoque de autores como Csikszentmihalyi (1998), creemos que a través de las experiencias creativas que se han producido con SP, se ha propiciado el desarrollo del pensamiento creativo y de la percepción musical del alumnado. Como expresa Díaz (2001), una de las claves que explica el hecho creativo es el pensamiento divergente. Para desarrollar la imaginación o el pensamiento musical es imprescindible imaginar el sonido. Ese procedimiento está directamente asociado con el pensamiento creativo. Los resultados mostraron que con SP, antes de ejecutar la sintaxis que determina el resultado final del objeto sonoro, el alumnado tuvo que imaginarlo previamente en su “mundo sonoro interior” (Gainza, 2013).

Pensamos que este es un contenido que debe trabajarse en el aula, y con SP el profesorado ha encontrado un modo de hacerlo. Hablamos de una forma de pensar o imaginar el sonido (objeto sonoro) previo a su materialización.

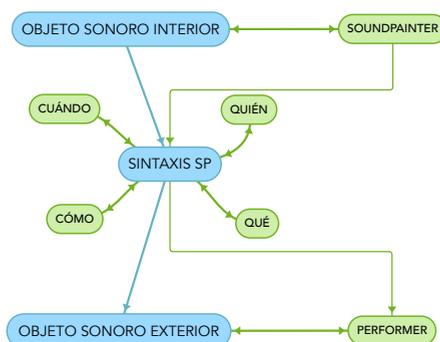


Figura 27. Proceso que lleva al resultado del objeto sonoro con SP

Hemos comprobado como, mediante la improvisación, la experimentación y la exploración sonoras, los alumnos, en la mayoría de los casos, han disfrutado del descubrimiento, demostrando habilidades como la espontaneidad y la flexibilidad. En la entrevista grupal realizada al caso 1 del CE-D, uno de los alumnos comentó que:

(...) también había un signo que servía para tocar los instrumentos de forma no convencional, entonces eso te ofrece muchísima libertad porque puedes tocar de cualquier manera y es la máxima expresión de que no lo estás haciendo mal, si no que lo estás haciendo de una forma diferente, y es como que se pueden probar muchas cosas que no se habían probado antes.

Desde esta perspectiva, Frega (1998) apunta que “lo correcto es dejar correr la imaginación del ser en formación, ver la flexibilidad formal, aceptar la creación. Estamos formando individuos que deben llegar a ser personas” (p. 25). Torrance (1963) lo explica en relación con lo que él denomina “factores racionales” (p. 28): la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. A partir de estos procedimientos, los alumnos han generado ideas imaginativas.

Uno de los principales hallazgos, como elemento generador de posibilidades en lugar de bloqueos creativos, ha sido la aceptación del error, provocando así un mayor grado de flexibilidad en el pensamiento creativo del alumnado.

En relación a las experiencias o actividades anteriores implementadas en el aula, el docente del CE-D nos comentó que las experiencias creativas que había promovido antes de introducir SP, consistieron en actividades de creación corporal, con la finalidad de que el alumnado crease obras originales.

Ahora, en lugar de no tener ninguna herramienta, si al alumnado les das esta herramienta que es SP y se ponen a crear de forma colaborativa, hombre yo creo que afecta, afecta a la manera de... o sea de, hay como una apertura de mente en la, en la concepción de lo que es la composición, pienso yo.

Esa apertura en su pensamiento, ha sido determinante para imaginar y experimentar desde la curiosidad, tomando conciencia de sus propias invenciones y creaciones. Cuando realmente se ha desarrollado su creatividad, ha

sido durante el proceso creativo, utilizando el lenguaje SP. El experto Thompson, observó ese desarrollo bajo el concepto “*Direct Development*”. Lo explicaba así en la entrevista mantenida:

*It's **direct development** of the creativity the same way it is when we have conversation. You and I have a conversation now and we ever free flow of english, back and forward, you know. It's freely flowing, there is not nothing in the way. We don't have to have a translator.*

Aquí, Thompson habla sobre el bloqueo creativo. La metáfora de haber de tocar un instrumento como traductor de tu creatividad. Si quitamos ese obstáculo, es cuando realmente podemos ver de manera completa la creatividad de esa persona. Este pensamiento está en consonancia con el pensamiento pedagógico de Sawyer (2006) relacionado con la creatividad directa que se produce al improvisar a través del lenguaje hablado.

Cuando hablamos de actividades creativas, se suele confundir la improvisación con hacer lo que te dé la gana. En la entrevista que mantuvimos por videollamada con la experta 2, en la cual se encontraba presente el docente del CE-D, ella comentó:

Experta 2: (...) they're not just using music, that they are prepared to act and to dance, and to be multidisciplinary. Now this is where I don't know the Spanish context like I do the UK, so apologies, this is my fault. But from the UK perspective if this was a music class I would find it very difficult to get the students to move, to act and to dance in such an organized mature manner they seem extremely familiar and able to move between the different art forms. So I wonder whether that's normal for the context or whether that's facilitated by SP.

Docente CE-D: I think the second.

Experta 2: And I think the second marries more with what you're aiming to do with your PhD Oscar.”

Aquí entra en juego el concepto de percepción y pensamiento musical. La percepción musical está relacionada con lo que algunos autores han denominado oído interno, escucha interna o mundo sonoro interno. En este sentido, es importante la reflexión de Gainza (2013):

El MSI (mundo sonoro interno) estaría entonces constituido por todo aquello que logramos internalizar o conservar a partir de nuestras experiencias y percepciones musicales y sonoras. (p. 198)

A partir de estas experiencias creativas podemos, a través de la escucha, llegar a entender el pensamiento musical o artístico del alumnado. Cuantas veces habremos escuchado el comentario: “es que esa música no la entiendo”. Nuestra respuesta ha sido siempre la misma: la música no significa, no tiene significado semántico. En cambio, podemos entender los procedimientos, entender cómo se construye el pensamiento musical (Frega, 1998). Nos referimos a que, la forma de entender la música por parte del alumnado ha cambiado, a partir de haber implementado un proceso de creación sonora como experiencia social y colaborativa.

En relación a lo que el alumnado piensa de la música y cómo la percibe, se han observado dos puntos de vista: por un lado, se habla de que lo que se hace ha de quedar bien aunque no se trate de una “canción de verdad” (su percepción artística). Por otro lado, se observa que hay cierta responsabilidad en hacer bien las cosas; que no por ser arte contemporáneo debe dejarse todo al azar.

En uno de los momentos de debate registrados del caso 1 del CE-A, los alumnos tenían cierta preocupación en hacer su creación sonora siguiendo unos criterios en cuanto a sonido y estructura se refiere:

Alumno 1: Tenemos que conseguir pensar en alguna forma de combinarnos juntos para que quede bien. No podemos ir diciendo gestos al azar...

Alumno 2: Ya. Hay que decir: no sé quién, con no sé qué, cómo... y, ahora.

Alumno 1: pero primero tenemos que pensar, eso sí, los instrumentos que quiere cada uno.

Igualmente, analizando los debates del caso 1 del nivel 2º de la ESO del CE-A nos sorprendió la siguiente conversación:

Alumno 1: a ver... Es SP, se trata de hacer algo. No tiene por qué quedar bien.

Alumno 2: además, eso es creativo!

Alumno 3: exactamente! No tiene por qué quedar bien, no tiene por qué seguir unas pautas.

Alumno 4: ¿Te acuerdas del primer trabajo que hicimos, que nos salió fatal?

Alumno 2: que no hicimos nada...

Alumno 4: que no hicimos nada pero que estaba bien. Pues, ya está!

Interpretamos que, cuando el alumnado dice que no tiene porqué quedar bien, lo que quiere decir es que no se les pide que compongan melodías o ritmos convencionales. Tienen claro que SP les da esa libertad para crear otras músicas, las cuales no tenían hasta ahora asimiladas, ni en su experiencia ni en su mundo sonoro interior.

El “alumno 4” cree que no hicieron nada en un trabajo anterior, pero a lo que se está refiriendo es que no hicieron nada de lo que ellos pensaban que era la música. En cambio, ahora, cuando dicen no hacer nada se sorprenden de que eso esté bien. Ese cambio en su percepción de lo artístico pensamos que ha sido positivo.

SP puede haber ayudado a nuestro alumnado a percibir la música de maneras diferentes a las que normalmente ellos o ellas escuchan. Es verdad que a veces hacen algo creativo con la música que les gusta, pero se quedan en ese límite de lo conocido. Con SP hemos podido hacer que entiendan otros idiomas de la música, otras estéticas artísticas.

En relación a cambios observados en el alumnado sobre su percepción musical, el docente del CE-B comentó:

(...) yo creo que en general el alumnado está en contacto con música comercial normalmente, y es música que estructuralmente, y en cuanto a los instrumentos que tiene, o las texturas, es relativamente sencilla y siempre es muy tonal, y es como que siempre han escuchado un gusto muy determinado de música y fuera de eso prácticamente no conocen nada. Entonces ponerse en contacto con SP, en primer lugar yo creo que les abre un nuevo mundo. Una visión que a veces los ves que, como que no pensaban que eso existía.

Y más concretamente, en relación al arte contemporáneo:

(...) parece que la música contemporánea en general no se entienda bien el por qué se ha hecho o por qué es tan extraña, o por qué suena tan... En cambio, el hecho de ponerte en el papel, en una situación de práctica musical como la que se consigue con SP te hace abrir mucho la mente, y el hecho de vivirlo tú y de crearlo tú, de alguna manera te predispone a que después cuando escuches músicas muy diferentes estés más predispuesto a escucharlas sin tantos prejuicios.

9.3.3. Metodología del lenguaje SP

El empleo de SP en el aula de música ha sacado a relucir diferentes resultados que hemos agrupado en una categoría central a la que decidimos llamar "Metodología del lenguaje".

En esta categoría de orden superior se han incluido familias de categorías en las cuales se han agrupado conceptos relacionados con los usos y finalidades que tanto alumnado como profesorado le han dado a SP en el aula. En este sentido, el docente del CE-B explicó que con SP:

Docente: (...) estamos trabajando muchísimo la atención, estamos trabajando la disciplina, que siempre se trabaja cuando trabajamos en grupo en Música, estamos trabajando aprender a secuenciar las órdenes, igual que cuando aprendemos robótica a dar las órdenes a un ordenador o a una máquina, pues aquí aprendemos la sintaxis de SP, por ejemplo que te obliga a seguir...

Investigador: Sí, como a descodificar un mensaje ¿no?

Docente: Sí. Y de alguna manera, es una manera también de aprender a pensar, a pensar los pasos (...). Tienes unos pasos, y estás aprendiendo a ordenar tus ideas de manera que el resto de la gente te pueda entender.

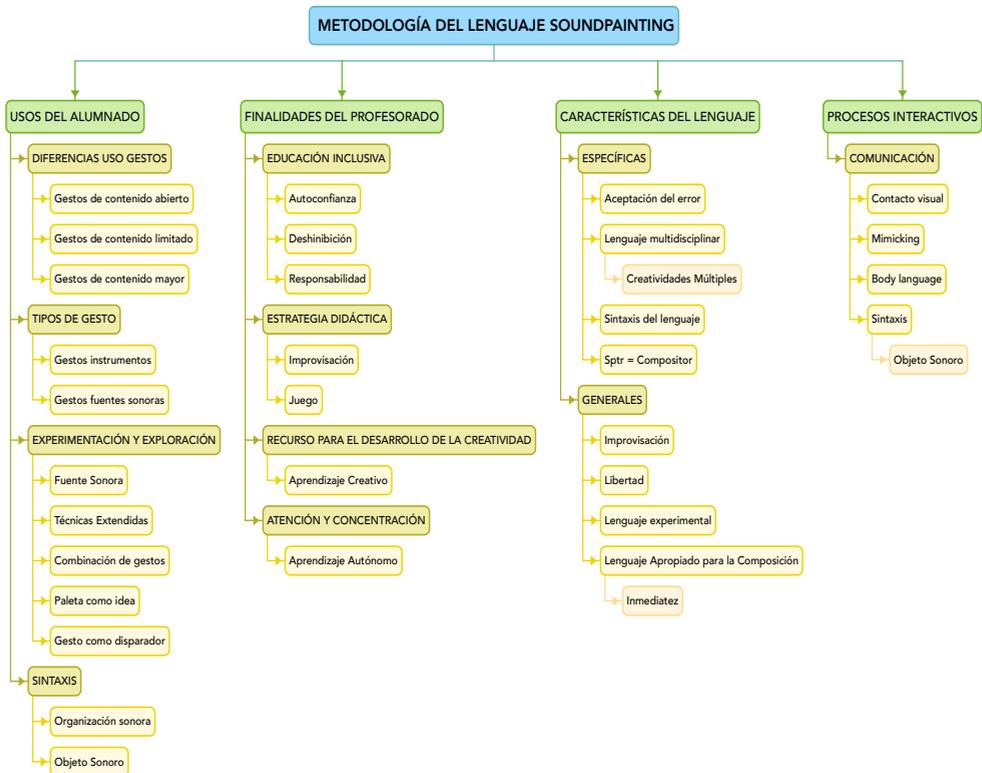


Figura 28. Arbol de las familias de categorías de la categoría central MLSP

9.3.3.1. Usos que el alumnado hace del lenguaje SP

Uno de los hallazgos encontrados, en relación a la manera en la que el alumnado ha estado usando SP a lo largo de las actividades de creación sonora, ha sido la diferencia en el empleo de los gestos que han utilizado, y que nosotros hemos categorizado como: gestos de contenido abierto, gestos de contenido limitado, y gestos de contenido mayor, los cuales requieren más atención.

Son gestos de contenido abierto, aquellos que permiten mayor libertad para que el alumno desarrolle su pensamiento creativo. Demandan un alto grado de desarrollo cognitivo, y por tanto hacen crecer su creatividad.

Parte de estos gestos, han contribuido en mayor medida al desarrollo de la atención y la concentración del alumnado. Tal y como lo analizó el experto 1, este tipo de gestos se usó, en gran parte, en el alumnado de segundo ciclo de la ESO: “en los grupos de estudiantes mayores hubo más signos abiertos (*IMPROVISE*) y signos que requieren un mayor grado de atención e interpretación entre los miembros del grupo (*RELATE TO*, *SHAPELINE* o *SYNCHRONIZE*)”.

Los signos que se han codificado como gestos de contenido mayor, son aquellos que requieren un grado mayor de atención, y por tanto, de desarrollo cognitivo.

NOMBRE	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA	DENSIDAD
SYNCHRONIZE	Contenido	16	4
POINT TO POINT	Modo	13	1
IMPROVISE	Contenido	12	3
VOICE	Contenido	12	2
SPEAK	Contenido	11	4
WHISTLE	Contenido	9	3
AIR SOUNDS	Contenido	7	3
LAUGH	Contenido	7	3
POINTILLISM	Contenido	7	1
EXTENDED TECHNIQUES	Contenido	6	2
SHAPELINE	Contenido	6	3
SCANNING	Modo	5	1
RELATE TO	Contenido	4	1
SING	Contenido	4	2
BODY PERCUSSION	Contenido	2	0

Tabla 31. Gestos SP de contenido abierto y mayor grado de atención

En relación a la diferencia de gestos utilizados por el alumnado, se identificaron algunos que les proporcionaron más libertad creativa que otros, lo que ha provocado a nuestro entender, un crecimiento en su autoconfianza y un cambio en su pensamiento creativo. Uno de los alumnos del caso 1 del CE-D comentó:

Alumno 2: También había un signo que servía para tocar los instrumentos de forma no convencional, entonces eso te ofrece muchísima libertad porque puedes tocar de cualquier manera y es la máxima expresión de que no lo estás haciendo mal, si no que lo estás haciendo de una forma diferente, y es como que se pueden probar muchas cosas que no se habían probado antes.

En cambio, los gestos de contenido limitado, son aquellos que provocan en el alumnado respuestas que no requieren un grado de desarrollo cognitivo elevado, lo cual no quiere decir que no exista dicho desarrollo. En esta categoría se incluyen los gestos listados en la tabla 32.

NOMBRE	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DENSIDAD
LONG TONE	Contenido	34	3
HIT	Contenido	18	3
MINIMALISM	Contenido	9	2
GLISSANDI	Contenido	5	1
MEMORY	Contenido	3	2
WALK	Contenido	2	1

Tabla 32. Gestos SP de contenido limitado más usados por el alumnado

El experto 1, lo confirmó en su análisis de los datos: “Hay un uso común de gestos básicos de Soundpainting entre los grupos, generalmente señas que implican una selección limitada de contenido (*LONG TONE, HIT, MINIMALISM*)”.

El alumnado exploró y experimentó las posibilidades sonoras de los gestos, realizando combinaciones, que dieron como resultado nuevos contenidos sonoros. Encontramos cierta relación en lo que Greene (1995) llama “capacidades abiertas” (p. 31), ofrecidas al alumnado para que den pasos a lo largo del proceso creativo que no les habían sido enseñados con anterioridad.

Otro resultado agrupado en esta categoría, muestra la relación entre organización sonora y la sintaxis de SP. En el siguiente comentario, el “alumno 2” del caso 1 del nivel 1ESO del CE-A, proponía a sus compañeros: “Tenemos que conseguir pensar en alguna forma de combinarnos juntos para que quede bien. No podemos ir diciendo gestos al azar”.

SP dispone de una sintaxis que permite estructurar y organizar el material sonoro/visual en forma de discurso compositivo (Minors, 2012). La sintaxis les ha ayudado a organizar las ideas con la finalidad de obtener el objeto sonoro deseado. A través de este procedimiento de organización sonora mediante la sintaxis del lenguaje, el alumnado ha podido destacar las cualidades expresivas del sonido desde enfoques diferentes.

NOMBRE DEL GESTO	F. DE USO
PLAY	42
VOLUME FADER	42
LONG TONE	34
WHOLE GROUP	30
GROUP #	24
YOU	24
WITH	22
HIT	18
OFF	18
SYNCHRONIZE	18
PALETTE	16
POINT TO POINT	13
IMPROVISE	12
VOICE	12
ENTER SLOWLY	11
SPEAK	11
REST OF GROUP	10
MINIMALISM	9
WHISTLE	9
CONTINUE	8
AIR SOUNDS	7
LAUGH	7
POINTILLISM	7
EXTENDED TECHNIQUES	6
PERCUSSION	6
SHAPELINE	6
TEMPO FADER	6
BRASS	5
CHANGE	5
GLISS	5
SCANNING	5
STAB FREEZE	5
WOODWINDS	5
RELATE TO	4
VOCALIST	4
WAIT	4
WATCH ME	4
ACTOR	3
EXIT SLOWLY	3
LEVEL FADER	3
MEMORY	3
BODY PERCUSSION	2
STRINGS	2
WALK	2

Tabla 32. Gestos utilizados por el alumnado en el proceso de creación sonora

9.3.3.2. Usos que el profesorado hace del lenguaje SP

Entre las finalidades del profesorado en implementar proyectos de creación colaborativa con SP, se han encontrado hallazgos que se asocian con el enfoque inclusivo de la educación musical. En trabajos similares analizados en el estado de la cuestión se encontraron resultados que van en la misma línea:

She had a deaf student in the class. He had had a device for several years and a cued speech translator helped him. One morning, he did the lead vocals: He made perfect gestures; he was focused, and he reinvested all the comments that had been made during the various sessions; he was the only student able to improvise and react to the proposals made by the performers before him. We could see and sense that he took the time to listen. Here, listen takes on a fuller meaning: The French word écouter, from the latin auscultare, means "to listen carefully, to explore." For this child, in this context, it means to listen, to (re)create something. (Giacco & Coquillon, 2016, p. 16)

En esta familia de categorías recogemos las consideraciones del profesorado en relación a lo que ellos consideran que puede ser SP como un recurso para desarrollar la creatividad. El docente del CE-B argumentó:

Es como un camino o un método que te ayuda a partir, y a partir de ahí ya van surgiendo, sobre todo es una manera de despertar esas ideas de los alumnos que siempre esperan que tu les digas que han de hacer o que esté todo ya muy marcado y entonces esa situación de que ellos ven que se liberan y que pueden aportar alguna cosa sin haberla de copiar de ningún lado, es un cambio de chip muy grande.

También comentó, que una de sus finalidades al utilizar SP había sido la de trabajar la concentración del alumnado: "estamos trabajando muchísimo la atención".

El docente del CE-C, nos explicó que además utilizaba el lenguaje SP como estrategia didáctica, para trabajar ciertos contenidos del curriculum.

Docente: Cuando lo utilizo, sobre todo en cuarto y aprovechando de alguna manera vanguardias musicales, nuevos lenguajes del siglo XX, XXI, entonces, pues sí, varias sesiones de SP.

Investigador: Y, en que sentido... ¿Cómo lo usas? Concretamente...

Como ya hemos dicho en capítulos anteriores, los intérpretes (pfmrs), interpretan las posibles combinaciones de signos bajo la guía de un sptr. El resultado es un discurso fluido y flexible (Duby, 2006). Dicho de otra manera: “el sptr actúa como un catalizador para la creación” (Minors, 2012, p. 87).

Otra de sus características específicas es que se trata de un lenguaje multidisciplinar. En SP, los músicos, artistas visuales, actores y bailarines son dirigidos a través de una variedad de tipos de gestos de manera interactiva y colaborativa; incluso en algunas actuaciones, el público se convierte en parte de la obra (Coskuner, 2016). De acuerdo con Minors (2012), en la esencia de SP encontramos la teoría de que “los artistas de todas las disciplinas pueden y deben crear un diálogo” (p. 87). A través de la observación de la experta 2, pudimos confirmar esta característica:

So I think that is clearly shown with the data you've got. Obviously your third aim about multidisciplinary and experimental approaches, you can see that very clearly in the last two 'cause you've got movement, they're acting as well as having sound.

En el caso 1 del CE-D, el alumnado optó por la unión de dos disciplinas, la musical y la teatral:

Alumno 3: Era una secuencia que los que estaban haciendo de actores y actrices en ese momento se movían al ritmo de la música que hacían los tres músicos que estaban allí. Estaban haciendo una secuencia muy sencilla, como para simular los pasos de la gente caminando y ellos se acoplaban a nuestro ritmo. Hacían como que caminaban con la música.

Alumno 4: Lo que hacían era relacionarse con los músicos, hacíamos que los actores se relacionasen con la música que hacían el bajo y los dos teclados.

Además, en opinión de uno de los alumnos de ese mismo caso:

Una obra en la que están relacionados el teatro y la música hubiese sido mucho más difícil sin SP.

En todos los casos analizados han podido ser observadas características que SP comparte con otros lenguajes. Hablamos de características generales. Se han

agrupado las propiedades referidas al lenguaje SP bajo el código LAPC (Lenguaje Apropiado Para la Creación).

Paynter (1972), afirma que en mucha música del siglo XX existe tal inmediatez que la gente joven parece responder a ella más rápidamente que a otras músicas anteriores. Como señala Coskuner (2016), SP posee esa inmediatez. Una característica que permite transmitir información en poco tiempo, a una mayoría de personas, incluso más rápidamente que el lenguaje oral y escrito. Coskuner (2016c), afirma que el lenguaje SP tiene contenidos visuales que todos pueden aprender fácilmente, incluso si se trata de alumnado de un área artística o no, “sin importar la edad, el idioma, la religión o el género” (p. 73).

En relación con esta afirmación, el profesor del CE-B, nos hacía la siguiente reflexión en respuesta a la pregunta sobre cómo describiría el potencial que posee SP como recurso para la creación sonora colaborativa:

Una cosa que tiene muy buena SP es que, aparentemente, todo se deja muy libre, pero cuando lo conoces ves que es al contrario, que de improvisación realmente hay poca, podríamos decir. Está todo muy estructurado. Y el primer paso para la creatividad es tener marcos que te acoten y que te ayuden a expresar un elemento determinado al máximo. Entonces, claro, es como una caja de herramientas. Y primero solo tienes dos o tres, pero la abres y ya sabes que tienes esas dos y que esas dos ya las dominas, y si tienes dos o tres gestos con eso ya puedes hacer una hora de música, por ejemplo.

Dadas las características que posee el lenguaje, y gracias a su función sintáctica, entendemos que SP puede ser un recurso ágil para un arquetipo de alumnado que no dispone del tiempo ni de la necesidad de aprender a componer, dado que no está dentro de sus prioridades. Tal y como argumentaba la alumna 3 del caso 1 de 1º ESO del CE-A: “En Soundpainting haces los gestos y sale lo que sale. No tienes que prepararlo”.

Si somos capaces como docentes, de ofrecerles una herramienta con la cual puedan descubrir su capacidad creativa de manera inmediata, nos estaremos posicionando en la perspectiva del enfoque pedagógico en el cual se ha basado esta investigación. Al respecto, el docente del CE-B nos comentó:

(...) todos sabemos movernos mas o menos mal, o todos sabemos coger un pincel y pintar, o utilizar unos materiales o lo que sea, pero ya desde el primer momento, desde, con media hora de aprender el lenguaje SP puedes salir y hacer una actuación, porque con dos o tres gestos tienes bastante.

Thompson, en relación a este aspecto argumentó que SP es un recurso que puede revelar el compositor o creador que todos llevamos dentro:

From the side of the student, from the student having the first time in front of the group, one is I think the students often don't understand themselves in the sure? way, that they don't understand... or they don't know themselves, they don't know there is a composer inside of them (...) and I think SP is a way to reveal that composer. (...) They can learn something about themselves that they never known.

La figura del sptr como compositor, es una de las propiedades específicas de SP. En este sentido, uno de los alumnos del caso 1 del CE-D comentó:

Si falla algo, la posibilidad de adaptación que te ofrece SP es diferente porque, si hubiese fallado algo, estando todo planificado, no hubiésemos sabido como reaccionar. De hecho, si falla algo, con SP se puede guiar.

Nosotros interpretamos que, cuando el alumno dice que: “con SP se puede guiar”, esta queriendo decir que si algo falla, el sptr lo puede reconducir. Esa es una de las características fuertes que posee este lenguaje. La experta 2, comentó en relación a esta parte metodológica de SP, que el alumnado había entendido que el sptr es quien reconducirá la situación en caso de necesidad. Y es en ese momento, en el cual sienten que son parte de la obra, y que a la vez están preparados para ser independientes dentro del conjunto:

They've understood that if they don't see something, then that's okay. That the sptr would be resign it. So they know they're part of the group, they're working with the sign but they're prepared to be independents within the group.

En cuanto al potencial que los profesores han observado en el aula al implementar SP como experiencia de colaboración creativa, el docente del CE-B nos explicó:

(...) lo que consigues en 30 minutos de SP, o en 15 minutos de SP, son muchas experiencias diferentes relacionadas con experimentar con los sonidos, que de otra manera creo que habrían de pasar semanas y semanas para ponerse en contacto con todos esos mecanismos de creación o todas esas experiencias sonoras que están muy apartadas de la interpretación.

En relación al aspecto lúdico y de libertad, que como característica ofrece SP al alumnado, la experta 2 comentó: *"It looks like someone is having a joke with somebody else, which I thought was quite nice. It shows the fact that they are not struggling to use the method"*.

El docente del CE-B, explicaba así la relación entre libertad y aceptación del error como parte de la metodología del lenguaje SP:

(...) en cambio, te libera de eso y al mismo tiempo es un descanso, porque te das cuenta de que no has de estar siempre preocupado y padeciendo de que todo salga bien. De que, que de repente te relajas y te liberas de todas esas ataduras. Y hacen que de alguna manera empieces a disfrutar más de lo que estás haciendo y eso la verdad es que, claro, en los alumnos también se ve, y se contagia mucho. Y ellos pierden el miedo de -Ay, y si toco esta nota y me equivoco ¿Qué pasa?- Pues que no pasará nada, porque no te habrás equivocado, será que, que es una opción más que tenemos y ya está.

Desde esa misma perspectiva metodológica, los propios alumnos del caso 1 del CE-D comentaron:

Alumno 3: Además es que como te da mucha libertad estás más cómodo, por así decirlo, así que te salen muchas más cosas porque claro, sabes que no te vas a equivocar, entonces todo lo que salga va a ser aprovechable, entonces tu vas haciendo y dices: voy a probar cosas a ver si esto sale y si no, se puede volver a...

Investigador: Se puede reconducir...

Alumno 3: Se puede reconducir y eso te da mucha libertad, entonces estás más tranquilo y todo funciona más fácil.

9.3.3.4. *Procesos interactivos y de comunicación*

Bruner (1997), a través de su “postulado interaccional”, nos confirma que no solo el lenguaje hablado hace posible la interacción humana, sino “nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren” (p. 39).

Para Minors (2012), los gestos contenidos en SP son “activos y reactivos” (p. 88), es decir, trasladan un significado al intérprete, que lo entiende y garantiza una respuesta. Tal y como hemos podido analizar, la comunicación es una propiedad fundamental para entender el lenguaje SP y las experiencias de colaboración creativa observadas. Como explica Zorn (2017)⁷⁵, componer no es solo imaginar la música; se trata de saber cómo comunicarla a los músicos.

De acuerdo con Faria (2016), el concepto de diálogo y conversación ha sido utilizado por diversos autores para caracterizar el modelo de interacción que constituye SP. Desde el punto de vista de que todo lenguaje es un fenómeno social, Coskuner (2016c) argumenta que el lenguaje SP ha de servir para comunicar.

El propio Faria, como observador no participante en nuestro estudio, apuntaba:

Fue interesante ver el compromiso de uno de los miembros del grupo que se dio cuenta de que el volumen era bajo y trató de comunicarse de forma gestual con otros miembros del conjunto, anticipando la indicación del aumento de volumen por parte del spttr.

El pensamiento filosófico de Elliott (1995), parte de que la música tiene valor en sí misma porque nos ayuda a pensar sobre nuestra individualidad y la relación con los demás. Su visión sociocultural está muy próxima a la que nosotros hemos hallado, como experiencia de acción que tiene un propósito, y que está situada y por lo tanto revela, tanto la identidad de uno mismo como la relación con los demás, dentro de la comunidad.

En relación a las interacciones que se han observado y analizado en el aula, Csikszentmihalyi (1998) plantea una interesante duda sobre dónde encontrar la

⁷⁵ Consultado en <http://networkscalgary.com/bio-john-zorn/>

creatividad, a lo que él mismo responde: “(...) Por tanto, la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (p. 41).

La comunicación gestual, se establece a la hora de implementar la experiencia creativa con SP. La experta 2, apuntaba que no solo los gestos realizados con sus manos han servido para comunicarse. Sobre el registro del caso 2 del CE-D, observó que otros gestos ejercían igualmente esa función:

It's noticeable that the body becomes more comfortable and takes up more room but the face as well, like the first video, you can see the intensity of the dynamics on the face, the articulation, not just in the hands and the gestures, so at seven minutes he's looking down, really quite stern and you get the reaction from the percussionists in line with what you're seeing on the face. So there's lots of layers of communication going on in that video for me, which I think is fascinating.

De ese modo, el lenguaje corporal también ha sido uno de los elementos importantes para la comunicación. La experta 2, lo describía así: *“it's quite interesting to watch the body language, that they do tend to pitch down and pitch up while they're moving, (...) the sense of embodiment that you feel when you are performing”*.

De igual forma, sobre la comunicación en relación al contacto visual observada en el registro del caso 1 del CE-D, el experto 1 apuntaba:

La parte instrumental con la que comienza la pieza (o que aparece primero en el video) está bien coordinada entre el bajista y uno de los teclistas mediante contacto visual y gestual, esto indica otra capa de conocimiento musical, el que combina aspectos compositivos y performativos del trabajo llevado a cabo por los alumnos a través del SP.

Coskuner (2016a) concluye que SP posee una estructura propia, que permite una mayor focalización del alumnado en el hecho creativo. En relación a esa propiedad, Schafer (1965) insiste en el concepto de la escucha activa y constata que “la mayoría de los estudiantes no se escuchan en absoluto entre ellos cuando tocan en bandas y orquestas (...). Por eso forzar a los alumnos a escuchar, (...), parecería constituir un importante paso en su educación musical” (p. 36).

En los resultados hemos podido comprobar cómo, a través del empleo del lenguaje SP, el alumnado ha desarrollado un mayor grado de atención y concentración. La experta 2 coincidió con nuestra apreciación: *“They seem to be completed focused on the sptr and each other, without the need to think about hierarchy and the structure of the classroom”*. Asimismo, Thompson lo expresaba con las siguientes palabras: *“They’re learning to focus”*.

9.4. Grado de consecución de los objetivos de la investigación

En la introducción de la presente tesis, se plantearon dos tipos de objetivos. En primer lugar, los que llamamos generales y que aluden a la metodología de la investigación. En segundo lugar, se presentaron seis objetivos didácticos, teniendo en cuenta el carácter pedagógico del tema objeto de estudio.

Por consiguiente, creemos necesario cerrar este capítulo de resultados con una revisión de dichos objetivos y su grado de consecución, al cual hemos llegado una vez se han realizado todas las pesquisas relacionadas con el trabajo de campo. Para una mejor comprensión del fenómeno, y desde un enfoque hermenéutico, los objetivos didácticos se han agrupado dentro de los objetivos generales. De ese modo, podemos comprobar también, el grado de relación existente entre ellos.

Objetivo general 1

Analizar y describir el desempeño creativo de alumnos de educación primaria y secundaria al usar el lenguaje SP como recurso para la creación sonora colaborativa.

En relación a este primer objetivo general, nuestro objetivo didáctico 2, planteaba involucrar al alumnado en propuestas activas de creación sonora, aportando estrategias didácticas que desarrollasen su capacidad creativa dentro de un espacio de trabajo colaborativo.

Tal y como se ha podido analizar en los resultados, la inclusión es parte inherente a este lenguaje, ya que todos nuestros alumnos se han sentido representados en diferentes roles, pudiendo adaptarse a diferentes niveles de aprendizaje. Según

Paynter (1972), “si la música ha de ser parte de la educación general, debe comenzar en un punto en el cual todos nuestros alumnos puedan estar incluidos” (p. 117).

Mediante las diferentes técnicas utilizadas para la observación y la recogida de datos, hemos dejado constancia a lo largo de este capítulo, que el principal objetivo planteado en nuestra investigación ha podido llevarse a cabo.

Dada la naturaleza cualitativa de nuestro estudio, se optó por un estudio de casos colectivo de tipo instrumental, en el que se han analizado en profundidad diez casos pertenecientes a cuatro centros educativos públicos de la CV. Los datos se recogieron a través de entrevistas, la revisión y el análisis de documentación y la observación, tanto del investigador como de dos expertos en el tema de estudio.

Objetivo general 2

Identificar elementos del arte sonoro multidisciplinar en el contexto pedagógico de la colaboración creativa.

Para poder alcanzar el segundo objetivo general, los alumnos fueron observados mientras desarrollaron creaciones de arte sonoro multidisciplinar con SP, como parte del objetivo didáctico 3. Se identificaron procesos de experimentación y exploración sonora, ampliando así el universo sonoro del aula y dando paso a elementos del arte sonoro multidisciplinar, preparando a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.

Los resultados nos han mostrado que, dadas las características del lenguaje SP, se ha generado un espacio de acción social, de inclusión, y de experiencias artísticas y creativas no fragmentadas.

En relación con el objetivo didáctico 4, los docentes animaron al alumnado a expresar sus ideas sonoras de manera individual y grupal, en un ambiente inclusivo y de empatía con sus iguales.

Objetivo general 3

Analizar en qué manera las características del lenguaje SP favorecen el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado.

Las características del lenguaje SP analizadas, lo convierten en una útil herramienta para que el alumnado haga música de forma creativa. Posee contenidos flexibles para poder ser utilizados por cualquier tipo de alumnado, en cualquier nivel educativo, con o sin instrumentos. Ha permitido al alumnado obtener respuestas imaginativas y creativas, independientemente de su nivel musical y de cuales hayan sido sus experiencias musicales previas. Los resultados nos muestran que SP ha demostrado ser un recurso para el desarrollo del pensamiento creativo, permitiendo la aparición de múltiples creatividades en el aula de música (Burnard, 2012a; 2012b). El lenguaje SP le ha dado la oportunidad al alumnado de asomarse a su propio mundo creativo, ese universo sonoro que todos tenemos dentro y que necesitamos exteriorizar para poder expresarnos y conocernos a nosotros mismos, desarrollando nuestra propia personalidad.

Además, se han desarrollado recursos accesibles para el profesorado, que les puedan motivar a llevar a cabo propuestas más creativas en sus planteamientos metodológicos. De ese modo, el objetivo didáctico 5 se ha logrado con un grado alto de consecución.

Objetivo general 4

Detallar qué modelos de aprendizaje se producen al usar SP en actividades de creación sonora colaborativa.

En relación a este último objetivo general, se planteó el objetivo didáctico 1, el cual tenía como propósito favorecer un aprendizaje creativo en el alumnado, que fuese el resultado de diversas experiencias, tanto personales como colectivas, dentro del marco de la pedagogía de la creación sonora.

En SP se da la situación en la cual, un colectivo de alumnos espera las indicaciones de otro alumno. Así, se generan procedimientos de atención y de

expectativa, que desarrollan niveles cognitivos superiores, diseñando estructuras que les han servido para construir y componer su propia música. De ese modo, crear música a partir del trabajo colaborativo con SP es una experiencia creativa en sí misma, idónea para que se produzcan diferentes aprendizajes musicales, entre ellos el aprendizaje creativo.

En los resultados se ha podido ver, como el uso de SP ha favorecido el aprendizaje creativo en el alumnado, fruto de la experimentación y la exploración sonora, fomentando el desarrollo del pensamiento creativo y el trabajo colaborativo.

DISCUSIÓN

CAPÍTULO X

“Cuando nos hacemos conscientes de lo que hemos investigado, adquirimos penetración y entendimiento, que transmitimos a los demás mediante su exposición y la escritura. Por difícil que esto sea para algunos, solamente cuando exponemos nuestros hallazgos, con la discusión, el diálogo y la crítica que ellos generan, se arraigan las ideas y nace la ciencia.”

Strauss & Corbin, 2002, p. 263

“Si los ruidos que producen los niños en mi aula han de transformarse en música, no será utilizando antiguas técnicas musicales. Debemos hallar técnicas nuevas.”

Paynter, 1972, p. 17

10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El principal objetivo de este estudio, ha sido analizar y describir el desempeño creativo de alumnos de educación primaria y secundaria al usar el lenguaje SP como recurso para la creación sonora colaborativa.

Asimismo, se plantearon diversos interrogantes en base al problema de investigación. Abordamos así la discusión de resultados a través de las respuestas a las preguntas de la investigación, contrastándolas con nuestro marco teórico inicial y con los hallazgos obtenidos en la fase de campo. Además, emergieron referentes teóricos que no fueron enmarcados inicialmente y que serán ahora discutidos.

Se comparan las valoraciones de los diferentes actores implicados en el estudio, con las investigaciones previas sobre el objeto de la investigación. Asimismo, ponemos en discusión nuestra re-interpretación de los significados que los otros actores implicados en la investigación nos han proporcionado a partir del análisis de los datos. Nos referimos a la observación no participante de los expertos que han colaborado en la investigación y a la entrevista realizada tanto al alumnado como al experto Walter Thompson, creador del lenguaje SP.

10.1. Resultados de la pregunta 1 de la investigación

¿En qué forma el lenguaje SP ha podido provocar cambios en la práctica pedagógica, la metodología y las estrategias didácticas docentes?

Discutimos esta pregunta a través de tres constructos claramente relacionados entre sí, respecto a los cambios que se han observado en relación

con el empleo del lenguaje SP como experiencia para la creación sonora colaborativa. Los resultados arrojan luz sobre la manera en como SP ha provocado cambios en las prácticas pedagógicas del aula. Nos referimos a las relaciones e interacciones sociales, a los planteamientos metodológicos y el diseño de las estrategias didácticas docentes, y al desarrollo creativo del alumnado, fruto de todas estas relaciones.

Desde el punto de vista de Dewey (1938), el elemento fundamental que desarrolla el contexto social es el lenguaje, considerándolo como un canal de comunicación esencial y teniendo en cuenta el espacio en el que se desarrolla el fenómeno como un continuo. Así, se pueden generar relaciones sociales y procedimientos de intercambio de conocimiento.

En relación a ciertos cambios en las prácticas pedagógicas producidos en el aula desde que el profesorado empezó a incluir SP en sus experiencias creativas, podemos destacar la fluidez en la relación e interacción entre profesorado y alumnado, que se ha observado cuando han trabajado juntos en actividades y proyectos colaborativos. Greene (2005), describe que la clase ideal sería aquella en la que alumnado y profesorado colaborase de manera conjunta encontrando su propio lugar.

A juicio de Bruner (1997), el cambio en el rol o modelo de profesor del que hablamos, implicaría un andamiaje colectivo entre los componentes del grupo y que el docente no ejerciese el monopolio sobre la enseñanza. La propuesta de Bruner (Ibid.), basada en la teoría sociocultural de Vigotsky (1885-1934), es la de “reconceptualizar el aula” (p. 40), generando comunidades o grupos de aprendizaje colaborativo, donde el profesor ejerce de guía y anima al alumnado a elegir roles y funciones compartidas.

Pensamos que el rol del profesor ha cambiado. No solo ha facilitado la experiencia creativa a sus alumnos, sino que además ha colaborado con ellos de manera democrática, facilitando que desarrollasen sus capacidades creativas y cognitivas.

Trabajos revisados en el estado de la cuestión, en relación con nuestro objeto de estudio, comparten este enfoque de cambio de modelo en el profesorado:

She was careful never to impose a directive posture, but rather to let the students make this research by themselves by adapting her professional gestures and posture to the learning progress of the students. (Giaccio & Coquillon, 2016, p. 16)

Asimismo, tomamos como referencia el trabajo de Barrett (1997), que muestra una clara similitud con la manera en la que hemos observado la interacción existente en el aula:

The researcher interacted with the children as they worked at the composition/notation tasks, made observations of the nature of children's participation in the task, and annotated the notations completed by the children. (p. 6)

La buena relación entre alumnado y profesorado es crucial en el contexto educativo. Provoca que se genere en el aula un entorno de pensamiento musical y de aprendizaje, en el cual el alumnado puede desarrollar su creatividad (Veloso y Carvalho, 2012). De acuerdo con Vigotsky (1986), las escuelas son los mejores laboratorios en los que poder estudiar y modificar el pensamiento a través de experiencias colaborativas entre profesorado y alumnado. Vigotsky (Ibid.) enfatiza el papel de la creatividad en la educación, y de igual manera el del profesorado como actor principal a la hora de provocarla.

En este mismo sentido, autores como Barkley, Cross & Major (2007), constatan que el aprendizaje colaborativo se produce cuando alumnos y profesores trabajan juntos, siendo el proceso la parte más enriquecedora para ambos. En los resultados se ha podido ver cómo los docentes han colaborado en forma de observador reactivo, sugiriendo, proponiendo alguna mejora, reforzando su trabajo cuando estuvieron en la buena dirección o simplemente observando el trabajo del alumnado. En ocasiones, igualmente sirvieron de “andamio” al alumnado, aportando conocimientos y solucionando dudas sobre el lenguaje SP.

Los resultados nos han mostrado que con la introducción de SP en el aula se ha promovido la socialización del alumnado, observando diferentes formas de relaciones sociales entre ellos. En algunas sesiones, fueron los propios alumnos

los que, después de observar y analizar la tarea creativa de sus compañeros, les sugirieron algunos cambios y les ofrecieron orientación para continuar con su tarea. De ese modo, el cambio en la figura del profesor ha fomentado y ha permitido el debate y la discusión entre el alumnado (Sawyer, 2004).

Desde el enfoque sociocultural de Vigotsky (1986), se enfatizan dichas relaciones, reflexionando sobre nuestras prácticas pedagógicas, promoviendo cambios para ayudar a formar personas creativas y de ese modo, evitar que los alumnos sean dependientes del profesor. Educamos personas reflexivas y autónomas, que en ciertos momentos puedan promover desacuerdos y competiciones. Los docentes deben ocuparse de diseñar experiencias interactivas que promuevan la denominada por Vigotsky (1979), zona de desarrollo próximo.

En las valoraciones de los docentes se han encontrado resultados que van en este mismo sentido, destacando el aprendizaje que se ha producido. Este ha sido producto de la socialización del alumnado, tal y como constatamos a partir de la observación externa del experto 1:

Además, a través del uso del soundpainting, el proceso de aprendizaje a través de la experimentación se hace posible en un entorno grupal, lo que permite a los individuos con diferentes niveles y habilidades interactuar y aprender unos de otros.

Giacco & Coquillon (2016) encontraron hallazgos similares en relación a la colaboración y socialización en el aula, a partir de las experiencias creativas realizadas con alumnos de educación primaria:

Like any creative process, this Soundpainting project was supposed to take into account the socialization of the group, since it was a collective creation. The various experiments produced by the students were interdependent during the organizational phase (second phase): listening to themselves and to others and answering in relation to the elements and organizations proposed by the other students. (p. 19)

También, la experta 2 nos aportó datos que confirmaron esos resultados:

They were changing their own performance to speak and hear each other and to engage as a group and not just as a soloist. That's not what I expected when I saw the classroom setting,

when I clicked play. I expected them to respond to the signs almost as soloists and not yet to have the maturity to work as an ensemble whereas I can see the formation of the ensemble and the listening, the odd eye contact checking what the peer members of the group were doing as well.

Durante la experiencia de creación sonora, el alumnado eligió sus roles de manera autónoma, es decir, sin la intervención del profesor. En ocasiones esos roles se han distribuido de forma implícita y otras veces discutiendo de forma explícita sobre quién sería sptr o pfmr o que disciplinas usaría cada uno. Tal y como hemos podido constatar a partir de los datos analizados, en la metodología del lenguaje SP se produce una interacción entre el sptr, los gestos utilizados y las respuestas de los intérpretes (Minors, 2012). Estamos de acuerdo con Masset (2014) en que esta dimensión social es tan importante como la artística y que además puede ser la base en la que la creatividad es desarrollada.

Los tres docentes entrevistados en nuestro estudio, nos explicaron su experiencia respecto a la forma en que el empleo de SP en el aula había provocado cambios en sus planteamientos metodológicos docentes. De acuerdo con los resultados obtenidos, esos cambios en los planteamientos del profesorado, se han producido sobre todo, gracias a la flexibilidad que les ofrece el lenguaje SP. En capítulos anteriores nos hemos referido a esa flexibilidad en tanto que, cuando se propone una experiencia creativa tan abierta y con una carga tan elevada de libertad como contiene SP, el docente ha de esperar lo inesperado. Queremos decir que ha de ser flexible, ya que no puede saber de antemano, ni el resultado emergente ni como se desarrollará el proceso.

Interpretamos que esa flexibilidad está asociada a lo que Torrance (1977) llama aprendizaje no autoritario, a partir del cual, se genera flexibilidad en la forma de enseñar, y aparece lo que podríamos llamar un aprendizaje no controlado, en el que el alumnado aprende según su forma o manera de entender la creación sonora, que algunas veces no tendrá que ver con la nuestra.

En este sentido, el docente del CE-B comentó que SP le había ayudado a ser más flexible. A aceptar lo inesperado, tanto en los resultados de las experiencias de su

alumnado, como en el tiempo dedicado a que ellos pudiesen desarrollar su tarea creativa:

(...) aprender a responder solo con nuevas preguntas y no dar nunca, aunque tu tengas muchas ganas de dar tu opinión o de decirles que esa opción yo creo que es mucho mejor que la otra, te lo has de tragar y muchas veces ese orgullo que tenemos como maestros, como que, (...), también has de bajarte, has de tocar los pies en tierra y has de...

(...) La humildad de saber que la opción que han elegido tus alumnos es tan válida como la tuya cuesta de aceptar y es un buen aprendizaje de hecho, y ese tipo de estrategias, de responder solo con preguntas, de dar tiempo a que ellos encuentren la solución más adecuada para ellos sin poner presión porque tienes ganas de grabarlo o porque quieres que hallen la solución que tu tenías en tu cabeza, a veces cuesta de aceptar, y un poco puede ser porque estamos también muy limitados en los horarios y tal, pero a lo mejor el hecho de darles tiempo para que se equivoquen, que se vuelvan a equivocar, que lo dejen y otro día lo retomen y encuentren una solución, a veces quieres que encuentren tu solución y que la encuentren rápido y claro, el aprendizaje ahí se pierde.

La libertad que la metodología del lenguaje SP lleva implícita, ha provocado que el aula se haya convertido en un espacio social de colaboración creativa, siendo esta la clave para que el alumnado haya podido desarrollar su creatividad. Entendemos el concepto de libertad como una propiedad de la creatividad, sin la cual es difícil que esta pueda desarrollarse. Los resultados han mostrado que el alumnado ha conseguido mejores resultados cuando la tarea encomendada fue más libre, en la que el resultado final no estaba predeterminado. En relación a este aspecto, Odena (2015a) llama a este estándar de alumnado “estudiantes innovadores” (p. 54).

Espinosa (2009) argumenta que: “para ser creativos hay que estar libre de condicionamientos, de tradición y de historia. Pero esa libertad también hay que conducirla con técnicas y estrategias para que la ‘idea nueva’ pueda ser aplicable” (p. 176). Los resultados nos muestran que con SP se ha conseguido igualmente generar un espacio creativo seguro, en parte porque se le ha quitado toda importancia al error cometido y al mismo tiempo se le ha dado un uso diferente como opción creativa. Dicho de otra forma, el alumnado ha aprendido a aceptar el error como elemento de la estructura de la creación sonora. En este sentido,

Robinson (2011) expone que, si las personas tienen miedo de hacer algo mal, no podrán inventar nada original.

En opinión de Hargreaves (1998) y otros autores (Sawyer, 2008; Sawyer & DeZutter, 2009), la creatividad es considerada un rasgo normalmente distribuido. Esta forma de creatividad colectiva se refiere al hecho de promover el trabajo en equipo, en entornos creativos, abiertos y espontáneos, basados en la elección de roles. SP cumple con todos estos requisitos, necesarios para desarrollar esta creatividad distribuida, siendo una experiencia creativa y de transformación.

En base a los resultados obtenidos de la observación del experto 2, hemos constatado que con el empleo de SP el espacio aula se convierte en un espacio de trabajo informal, en el cual ha sido posible desarrollar la creatividad del alumnado:

The other videos are quite informal in the space and they react in kind where they are leading the learning and communicating. So I think this is telling us something about how space affects how they could use the SP language.

De ese modo, cuando al alumnado se les ha dejado el espacio y tiempo suficiente para trabajar de manera autónoma, se ha producido el ambiente propicio para desarrollar una mejora en su autoconfianza y en la motivación para realizar con éxito la tarea.

Los resultados nos han mostrado que SP es un lenguaje apropiado para la creación colaborativa, y que permite reunir en un mismo espacio diferentes niveles de aprendizaje. Cumple con esa sencillez, que Bailey (2010) explica como que, cualquier método de improvisación que se quiera enseñar, ha de contener esa simplicidad suficiente para establecer una comunicación fácil y fluida con el grupo. Además, ha de ser posible para todos ellos, lo cual se ha podido ver en los casos que hemos analizado. Cualquier alumno ha podido realizar cualquiera de las acciones requeridas en el proceso creativo. Bailey (Ibid) apunta sobre la improvisación libre:

(...) es algo que puede hacer casi cualquiera: principiantes, niños y no músicos. La habilidad y la inteligencia que se requieren son las que haya disponibles. Puede ser una

actividad de una complejidad y una sofisticación enormes, o la expresión más sencilla y directa. (p. 164)

Este enfoque inclusivo ha provocado cambios en diferentes aspectos relacionados con la metodología, la gestión del espacio aula y las estrategias didácticas docentes. En este sentido, la experta 2 confirmó este cambio al comentar que el alumnado estuvo concentrado en la actividad, sin tener la necesidad de estar en un aula con su jerarquía tradicional. Este enfoque de trabajo y aprendizaje informal está en la línea del pensamiento de autores como Green (2006).

They seem to be completed focused on the sptr and each other, without the need to think about hierarchy and the structure of the classroom. Um, and again, the classroom is laid out in such a way, it seems quite informal

Nuestro planteamiento metodológico se basa en la inclusión educativa. En consecuencia apostamos por que las experiencias de creación sonora no deberían estar reservadas sólo al alumnado músico. En resumen, la introducción de SP como lenguaje social e inclusivo en el aula puede ser considerado un cambio importante en las experiencias creativas del alumnado.

10.2. Resultados de la pregunta 2 de la investigación

¿De qué modo el uso de SP en las tareas de creación sonora colaborativa ha desarrollado en el alumnado un aprendizaje creativo?

A la vez que estuvimos inmersos en el procedimiento de análisis de los datos, nos íbamos preguntando si después de haber implementado la tarea de creación sonora usando el lenguaje SP, el alumnado estaba aprendiendo de manera diferente. Si se estaba produciendo un aprendizaje creativo y si de igual forma otros aprendizajes se implementaron durante el estudio. A la luz de los resultados obtenidos, se identificó un grupo de categorías relacionadas a las que nombramos PDA (Procesos de Aprendizaje). La experta 2 , en relación a los

modelos de aprendizaje que se produjeron mientras se implementó el proceso de creación colaborativa con SP, habló de “estados de aprendizaje”:

He's enjoying it and he's listening and adapting the group and you can see that learning happening through the video. It sort of takes about three or four parts to do it. You can see the stages of learning

El experto 1, fruto del análisis de los registros en video, identificó igualmente esta tendencia, llamándola “camino para el aprendizaje”:

Los videos muestran que el uso de SP ofrece la posibilidad de explorar el conocimiento musical desde un punto de vista particular. La práctica de SP se conecta con otras metodologías establecidas y abre un espacio para la expansión, revelando otros caminos para el aprendizaje.

El aprendizaje es la forma en que la creatividad se manifiesta a lo largo de un proceso. Cuando nos referimos al aprendizaje creativo nos estamos remitiendo a un modelo de aprendizaje en el cual la creatividad tiene una presencia destacada; es su principal dimensión.

Aprender de forma creativa significa aprender de una manera caracterizada por el modelo de producto que emerge del alumnado y sobre todo por los procedimientos implicados. La innovación aquí, se manifiesta como característica esencial de la creatividad, entendida esta como la producción de ideas propias y nuevas, fruto de un proceso que aporta un valor añadido a lo que ya existe. Una de las propiedades por las que se ha identificado el aprendizaje creativo ha sido la generación de ideas propias sobre el fenómeno utilizado.

Según Alsina et al. (2009), el aprendizaje creativo propicia en el alumnado respuestas creativas e implica procedimientos como la exploración y la organización, además de tareas tales como producir y comunicar.

Si realmente queremos promover el aprendizaje creativo, deberemos facilitar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes tengan la posibilidad de usar su imaginación para establecer relaciones poco habituales entre objetos, ideas o situaciones. (p. 120)

Consideramos que, fruto de la experiencia de creación colaborativa implementada con el lenguaje SP, se ha fomentado el desarrollo de este modo de

aprendizaje en el alumnado, asociado en muchas ocasiones a otros modelos, como el aprendizaje significativo (Rusinek, 2004).

El hecho de que SP sea un lenguaje ágil, y que determina cierta inmediatez en el resultado sonoro, ha posibilitado que el alumnado pudiese hacer cuantas pruebas y ensayos de sus ideas hayan requerido, lo cual se presenta como una forma de aprender de forma creativa, tal y como indican Giacco y Coquillon (2016): *“This is what learning through creation is: doubt, trial and error, desire, and searching for ways to get to the creation”* (p. 19).

Se ha podido comprobar en los resultados, que en el transcurso de una composición con SP se involucran operaciones como la toma de decisiones en tiempo real, creando e interpretando el objeto sonoro que el sptr pide al pfmr mediante la sintaxis y el empleo de gestos precisos. En este sentido, aprender aceptando el error ha sido uno de los factores que el alumnado ha podido descubrir al usar SP durante la realización de la creación sonora.

En esta línea, autores como Schafer (1975), nos animan a vivir arriesgándonos, lo cual hemos podido comprobar en las decisiones que el alumnado ha tenido que tomar en muchos momentos de sus creaciones en tiempo real. El experto Thompson lo argumentaba así: *“they’re learning to take a chance”*. De acuerdo con Schafer (Ibid.), los fracasos de los alumnos son considerados más útiles que sus éxitos. Para nuestro alumnado, y siguiendo la metodología SP, los errores han sido útiles en la medida que han podido ser aprovechados como parte de la creación en tiempo real.

De la observación externa del experto 1, pudimos extraer datos que confirmaron este hallazgo: la reformulación del error como característica específica del lenguaje SP, que ha permitido aprender de forma creativa al alumnado.

(...) Ello permite aprender a través de la experimentación, eliminando significativamente la rigidez de algunas actividades/prácticas (educativas) en las que el enfoque en la distinción de lo correcto e incorrecto está más presente, por ejemplo, tocar las notas/acordes correctos en una canción específica.

De acuerdo con Gainza (1983), en el transcurso del proceso de creación, los procedimientos cognitivos se duplican, apareciendo numerosos conocimientos curriculares (Giglio, 2013). Ello nos permite, en relación a nuestro objeto de estudio, explicar las diferencias existentes observadas entre el alumnado que ha participado más en estas experiencias colaborativas: sus motivaciones, aportaciones y propuestas. Se ha podido comprobar en los momentos de debate y discusión de ideas.

Hemos interpretado la cognición musical como el procedimiento de escucha interna que permite recordar elementos musicales agrupados en nuestra mente y memoria en forma de patrones (Sloboda, 2005), los cuales funcionan como banco de datos con una cierta relación de jerarquía: percibir similitudes o diferencias que le dan la posibilidad al sujeto de reconocer o recordar diversos modelos de patrones formando grupos en nuestro caso estructurales, sintácticos y de duración temporal.

Para entender el procedimiento cognitivo que ha desarrollado el alumnado, cuando eligió el rol de *sptr*, ha sido importante tener en cuenta lo que Gainza (2013) llama: mundo sonoro interior. Según Schaeffer (1966), la audición y escucha interna es fundamental para que el compositor conforme el objeto sonoro en su mente.

En resumen, y empleando las palabras de Odena (2015a), los profesores son los que han de ofrecer actividades adecuadas al alumnado para su óptimo desarrollo musical, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. En los resultados se ha podido comprobar como el alumnado, al dejarles trabajar de forma autónoma, implementó su procedimiento creativo de manera organizada.

10.3. Resultados de la pregunta 3 de la investigación

¿Qué tipo de experiencias se han producido al usar SP en actividades de creación sonora colaborativa?

Citando a Sáenz (2004), para Dewey “la experiencia educativa constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” (p. 37). Nosotros entendemos las experiencias creativas como actividades que hacen crecer al individuo. En ellas entra en juego y se pone en valor el desarrollo de la creatividad y el pensamiento creativo del alumnado. Se trata de experiencias que requieren la aparición de un comportamiento espontáneo, poniendo el énfasis en la exploración y la experimentación. Consideramos la pedagogía como una “experimentación constante”, al igual que Sáenz (2004, p. 38). Autores como Paynter (1999), han destacado la importancia que supone la creatividad musical como base del currículo de música a través de las “experiencias de creación sonora en el aula” (p. 23).

Para Hargreaves (1998), “todo el mundo, en mayor o menor grado, es considerado creativo, y lo pueden expresar de maneras diferentes de acuerdo a los intereses individuales” (p. 162). Cada individuo tiene multitud de posibilidades creativas que puede mostrar si se le incita a ser creativo y se le muestra cómo, además de ofrecerles los espacios y las oportunidades para poder desarrollarlas y hacerlas patentes.

SP, dada su condición multidisciplinar, ha ofrecido al alumnado la posibilidad de expresarse mediante diferentes lenguajes: verbal, sonoro, visual y corporal, desarrollando su creatividad, espontaneidad y espíritu lúdico. En palabras de la experta 2:

(...) they're not just using music, that they are prepared to act and to dance, and to be multidisciplinary. (...) But from the UK perspective if this was a music class I would find it very difficult to get the students to move, to act and to dance in such an organized mature manner they seem extremely familiar and able to move between the different art forms. So I wonder whether that's normal for the context or whether that's facilitated by SP. I think the second marries more with what you're aiming to do with your PhD.

Mientras que algunos estudios previos analizados coinciden en que la creatividad posee características que son comunes a las personas, los expertos participantes en nuestra investigación han observado la aparición de creatividades múltiples en la aplicación de SP, a lo largo de la actividad de creación sonora. La experta 2 observó en diferentes momentos que se estuvo facilitando un entorno creativo, lo cual provocó que cada alumno pudiese desarrollar su propia creatividad: *“The establishment of the classroom and how that’s set up is really meaningful for your examples because this is all about enabling each student to be creative on their own terms”*.

En este sentido, el experto Thompson comentó que, quizás el alumnado no sea experto en actividades relacionadas con la composición, pero no lo necesita: *“Each person’s creativity is different that the next person”*. Quizás sí sean creativos en improvisar con objetos, o en actuar, o en cualquier otra disciplina artística.

En los casos de primaria, las experiencias fueron más en la dirección del juego, que en encontrar una expresión estética propia. En relación con estos hallazgos, autores como Gardner (1995), argumentan que cuando los niños tienen la oportunidad de descubrir, de explorar y de experimentar con libertad, acumulan un incalculable capital de creatividad, que podrán utilizar el resto de su vida, aunque los primeros intentos, sobre todo en el contexto de la educación primaria, no los podamos catalogar de creación sonora sino más bien de juegos o experimentos (Kratus, 1989; Glover, 2004).

De ese modo, y volviendo al enfoque educativo de Dewey (1938), consideramos que la práctica de SP se ha mostrado como una experiencia creativa en su esencia. Como apunta Dewey (Ibid.): “para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en las dos dimensiones centrales de toda experiencia: su continuidad y su carácter interactivo” (Sáenz, 2004, p. 39). Ambas dimensiones han sido observadas al implementar el proceso de creación sonora con SP.

Encontramos similitud a esas mismas preguntas en Sáenz (2004), en relación a cómo tener la certeza de si una experiencia es educativa o no lo es. Su respuesta

igualmente está relacionada con nuestros hallazgos: “por la observación cuidadosa del tipo de efectos que tiene sobre los alumnos, esto es por el tipo de alumnos que está produciendo” (p. 38). En base a las interpretaciones de las respuestas de los docentes, SP se puede considerar como una experiencia educativa válida, dado que ha producido cambios en el pensamiento creativo y en la percepción musical del alumnado.

Tal y como argumenta Sáenz (2004), esa “observación tiene dos dimensiones estrechamente relacionadas: la observación de los cambios en el carácter o las actitudes de los alumnos, y la observación de la cualidad de sus experiencias en la escuela” (p.38), en clara similitud con nuestros resultados. Desde el punto de vista de Sáenz (Ibid.), para Dewey:

Las experiencias genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. (p. 39)

En consecuencia, podemos considerar que cada caso se ha convertido en una comunidad de práctica e intercambio musical bajo un procedimiento de comprensión compartida, lo que constituye, citando a Beineke (2018), “la base de las construcciones sociales y pedagógicas en las que los profesores y los alumnos pueden transformarse en sujetos/actores del aprendizaje colaborativo” (p. 153).

Del análisis de los datos, surgieron hallazgos en relación a experiencias y acciones de índole creativo que, bajo nuestra interpretación, otorgan al lenguaje SP ser ese espacio o esa vía que puede tener el alumnado y esa oportunidad para mostrar, entre otras conductas, desinhibición y retos en tomar decisiones por sí mismos. De igual forma, los modos de hacer relacionados con el juego y la perspectiva lúdica que posee el lenguaje SP, coinciden con la experiencia de Espinosa (2007):

En el juego colectivo y en las improvisaciones o composiciones en tiempo real, las proposiciones sonoras de cada uno son constantemente completadas o modificadas por todos, de modo tal que al improvisar en conjunto se genera una adrenalina positiva y empática que permite alcanzar un alto grado de desarrollo creativo. (pp. 99-100)

Para Delalande (2007), los actos creativos y los productos realizados por el alumnado son en realidad composiciones musicales que demandan del individuo una exploración y experimentación constantes, así como procesos de aleatoriedad e improvisación. En las experiencias creativas con SP, todo ello ha formado parte del juego. De este modo todo el foco de atención se redirige hacia el sonido puro, ya sea instrumental, vocal, con movimiento y visual, extendiendo así la comprensión tradicional de lo que entendemos como música.

Parafraseando a Paynter, citado en Espinosa (2007): antes que adquirir técnicas avanzadas es fundamental experimentar con los sonidos y hallar a través de la experiencia, la estructura de un discurso. Al respecto, en la observación del registro del video de la sesión 3 del caso 1 del CE-D, la experta 2 comentó:

(...) if you are being creative you've got equity in the learning process that each of the pupils is able to bring the other the ones aim, and able to help them and that idea is actually is discussed by Pamela Burnard when she talks about creativity in musical practice. She's a professor of education but her concept of creativity, for me, aligned very closely to that video. I can see her ideas working through, with they using SP, which I think it's really positive.

10.4. Resultados de la pregunta 4 de la investigación

¿Cómo ha favorecido el desarrollo de la creatividad del alumnado el uso del lenguaje SP en los procedimientos de creación sonora colaborativa?

Ya sabemos que los compositores contemporáneos a partir de la segunda mitad del siglo XX concibieron su producción creativa basándose en el sonido. En la mayoría de los comentarios extraídos de los docentes y expertos, se ha hecho referencia a esta estética post estructuralista, en la cual se sitúan autoras como Espinosa (2007), argumentando que “la música no son siempre ritmos y melodías” (p. 96).

Muchas de las experiencias que hemos observado y de las cuales hemos dejado constancia en los resultados, están relacionadas con la pedagogía de la creación sonora. Su relación con la creación sonora colaborativa usando el lenguaje SP es

evidente. Espinosa (2007), en base a la filosofía de Piaget, habla de conductas experimentales citando la “música de ruidos” que hacen los niños a edad temprana (p. 96). Nuestros resultados señalan hacia la experimentación y la exploración tanto de la fuente como del objeto sonoro como acciones o conductas que se han observado durante el proceso creativo.

Hemos podido comprobar que al implementar el lenguaje SP se ha facilitado un espacio para poner a prueba la imaginación. Desde esta misma perspectiva, Minors (2013) se ha preguntado sobre cuales son las condiciones que aporta SP, en cuanto al espacio se refiere, que puedan desarrollar la creatividad en el contexto del aula. Nuestros hallazgos nos dicen que se ha dotado al alumnado de una herramienta con la que desarrollar su creatividad, en múltiples direcciones y desde diferentes perspectivas.

The creative space, born out in Soundpainting especially, is an active place, an interactive, dialogic interface in which different media exchange content. (Minors, 2013, p. 29)

El proceso creativo ha sido descrito en la literatura, como una serie de etapas o pasos consecutivos para llegar a un fin o producto creativo final. Por ejemplo, refiriéndose a la creación sonora, Giacco & Coquillon (2016) enumeran las siguientes etapas: presentación de elementos, organización y síntesis. Nuestros hallazgos revelan algunas similitudes con esas fases, por ejemplo en la preparación de los elementos y en la organización de las ideas.

Los resultados nos han mostrado que SP posee una metodología con la capacidad suficiente para guiar a nuestro alumnado en esta clase de experiencias. El alumnado que se propuso alcanzar con éxito la tarea, ha desarrollado, con la guía de SP, una manera de pensar la composición de forma estructurada.

El acto creativo implica a la vez un procedimiento de elaboración, donde improvisación y escucha activas son de gran trascendencia. Entre los factores hallados, que determinan el carácter creativo y la calidad del producto final se encuentran: (i) la iniciativa (provocar el descubrimiento sonoro mediante la exploración y experimentación); (ii) la imaginación (encontrar el modo de

expresión de cada uno); (iii) la originalidad (dominar el mundo sonoro y actuar sobre él); y (iv) la reflexión.

Pressing (1984), en una clara similitud con el hecho creativo en tiempo real, implementado en las aulas de los centros educativos analizados, habla de ejecución improvisada, en la cual se generan ideas que se materializan en sonido mediante una técnica. En nuestro caso esa técnica se llama SP. Coincidiendo con nuestros hallazgos, Pressing (Ibid) argumenta que ese procedimiento produce un *feedback* auditivo, “que permite una evaluación continuada, sobre la base de la cual las ideas disponibles son repetidas, desarrolladas o descartadas. De esta manera puede construirse una improvisación prolongada” (p. 353).

En otros modelos, como el de Webster (2002), el proceso se analiza de forma hermenéutica. A semejanza de nuestros hallazgos, se incluyen las decisiones tomadas en la fase inicial o de preparación, la intencionalidad del producto; el procedimiento en sí mismo, y el desarrollo del pensamiento divergente al pensamiento convergente. Los actores participantes en nuestra investigación enfatizaron la importancia del proceso por delante del producto.

Consideramos el desarrollo creativo del alumnado, como resultado de diferentes procedimientos cognitivos, que implican llevar a cabo acciones que implementan operaciones con un conjunto de estructuras musicales, temporales y de duración, así como sintácticas. De ello surgen modos de memoria a corto y largo plazo, como factor activo que implica la actividad cognitiva del alumno en una situación de creatividad espontánea, como es el caso de SP. La memoria a corto plazo almacena el conocimiento y la memoria a largo plazo retiene hechos vividos. Eso provoca una transferencia de información al campo de la sintaxis, tanto musical como del lenguaje, y es a la que recurre el sujeto en los momentos de elaboración, tal y como se ha podido observar durante el hecho creativo. Así, incide en el acto de creación del individuo, en el sentido de favorecer procedimientos selectivos, por ejemplo al modificar o desarrollar ideas, construyendo con sus propios recursos un discurso o estructura sonora.

Desde la perspectiva filosófica de la educación musical, al igual que Elliott (1995), consideramos a la música como una forma de conocimiento en sí misma. En este sentido, Webster (1992) argumenta que se puede desarrollar el pensamiento creativo implementando experiencias musicales significativas en el aula. Desde esta misma perspectiva, nuestro estudio ha seguido un enfoque que se ha centrado en el proceso como experiencia que conduce al producto creativo emergente, acercándonos así a la creatividad desde su complejidad, a través del desarrollo del pensamiento creativo del alumnado, tal y como propone Webster (Ibid.). Los resultados muestran esa complejidad en la medida en que el alumnado, a través del producto creativo emergente, ha implementado varios procedimientos cognitivos, que desde la cognición musical agrupamos en: creación, interpretación y audición. El experto 1 lo describía argumentando que, “esto indica otra capa de conocimiento musical, que combina aspectos compositivos y performativos del trabajo llevado a cabo por los alumnos a través del SP”.

Frega (1998) se pregunta si la creatividad nos aporta aspectos positivos y en qué medida lo hace (p.18). Esta reflexión nos ha resultado transferible e interesante, para ampliar y dotar de una respuesta más amplia nuestra pregunta de investigación. Nos hemos preguntado en qué medida SP ha aportado aspectos positivos al desarrollo creativo del alumnado. De acuerdo con Frega (Ibid), se hace necesario generar un ambiente permisivo, pero aclara que permisivo no es sinónimo de hacer lo que nos da la gana, sino de generar un espacio donde nuestro alumnado se sienta seguro de ser uno mismo, de tener la seguridad de poder elegir libremente las diferentes opciones que mejor puedan desarrollar su pensamiento creativo. En los resultados, el experto Thompson, nombró este aspecto como desarrollo de la propia personalidad: *“They can learn something about themselves that they never known”*. Otros autores igualmente han observado esta característica en el lenguaje SP:

When considered from the perspective of both Soundpainter and the performers, Soundpainting is quite a field of creativity and helps the individual to develop himself in this field. (Coskuner, 2016a)

Autores como Gresser (2007), han argumentado que es importante definir si el intérprete es co-creador o re-creador de la música. Claramente, en SP el intérprete es parte de la obra y del resultado final. En el marco teórico de la investigación, se ha planteado la perspectiva de autoras como Díaz y Frega (1998), que se preguntan acerca de si promover experiencias de composición en el aula de música sería hablar exclusivamente de creatividad, preguntándose si “solo se crea cuando se compone o también cuando se re-crea, y si puede haber una audición creativa” (p. 31). Si trasladamos estas reflexiones a la creación colaborativa con SP, podemos discutir, en relación al arte de la creación en tiempo real, que creador e intérprete han trabajado colaborativamente con un mismo fin: la obra de arte colectiva. Todo ello forma parte del pensamiento posestructuralista.

Como ejemplo, en las creaciones con SP todos los integrantes del conjunto han podido crear partes o secciones de la pieza en momentos diferentes. A diferencia de la composición de una obra tradicional, no todos los miembros de una orquesta estarían capacitados para dirigir al resto y aun menos para componer partes de la pieza. De acuerdo con Faria (2016), al hacer SP se amplían las prácticas propias y con frecuencia se actúa como instrumentista, compositor y director de orquesta. Faria (Ibid.) lo plantea como un ejemplo de transacción artística, en el sentido de actuar a través de fronteras que tradicionalmente han estado separadas por el uso de diferentes roles.

En definitiva, este modelo de experiencias creativas ayudan al alumnado a expresarse espontáneamente, jugando y experimentando con toda clase de sonidos, y a variar, modificar y desarrollar sus ideas inventando motivos y patrones musicales, transformándolos, para luego elegir de entre ellos y organizarlos. creando un producto artístico colectivo.

10.5. Resultados de la pregunta 5 de la investigación

¿Qué gestos del lenguaje SP utiliza más el alumnado y con qué finalidad?

Malbrán, Furnó y Espinosa (1989), argumentan que la música mantiene el mismo desarrollo que cualquier lengua como forma de expresión, que se articula y desarrolla como tal. Para usar y entender su simbología (en nuestro caso desde el enfoque de la creación sonora) se debería proceder de la música al gesto y del gesto a la música. En otras palabras, del objeto sonoro imaginado al gesto y del gesto al objeto sonoro como resultado. De ese modo, el producto creativo emergente al que llamamos composición es la consecuencia, en parte, de un acto de comunicación y de intercambios de conocimiento, es decir de diferentes procedimientos cognitivos (Hickey, 2002; Tafuri, 2007). Lo que más nos interesa de ambos es que son estrategias apropiadas para desarrollar la creatividad de nuestro alumnado.

Espinosa (2007), justifica su argumento cuando nos habla sobre la incorporación del gesto gráfico por parte de los compositores pedagogos contemporáneos, y desde ahí, pasar al gesto del sonido: “Es la imaginación la que alimenta la creación, y el juego es el instrumento para inventar y convertir los sonidos en música” (p. 99). La similitud con SP es evidente, en cuanto que la imaginación del alumnado se traduce en el gesto o contenido sonoro, es decir, que el niño primero imagina el objeto sonoro y luego (usando el gesto) lo demanda al resto, que lo traduce a sonido.

SP es un lenguaje que, por su inmediatez en el aprendizaje de los gestos básicos, es apropiado para la creación colaborativa. Discutiendo las reflexiones de Espinosa (Ibid.), encontramos que a partir del empleo del gesto, creció la autoconfianza en los alumnos que ejercieron el rol de *sptr*; tal y como podemos comprobar en las palabras de la experta 2:

*The *sptr* in the video, when you get to seven minutes, you can see the confidence has grown with the leader. He's not just signing close to the chest, he starts to really expand the arms to*

when you get you pointed at seven minutes he's really using the whole space and you can see he's taken the leadership of leading the group.

Al igual que Self (1991) justifica el empleo de una nueva graffía simplificada para usarla en la composición musical, nosotros justificamos el uso del gesto, de manera que, con él, es posible que el término medio del alumnado componga música y, solo con eso, pensamos que sería motivo suficiente para justificar su introducción en las experiencias creativas del aula.

Teniendo en cuenta a Koutsoupidou & Hargreaves (2009), desarrollar la creatividad implica el desarrollo de capacidades como la sintaxis o el discurso musical. Capacidades que han podido ser observadas por todos los agentes involucrados en la investigación. La creación sonora con SP es una experiencia creativa, colaborativa e intelectual, que no requiere un elevado dominio de su técnica pero sí un conocimiento básico de la sintaxis del lenguaje, así como del significado de los gestos.

Un aspecto realmente interesante en el trabajo con el gesto ha sido el contacto visual. La experta 2 observó un nivel adicional de comunicación notable, más allá de los gestos. Lo hemos podido comprobar en los rostros del alumnado. Se han comunicado con los compañeros no solo con las manos, a veces incluso haciendo articulaciones con la cara.

There's something really interesting about the eye contact of the girl in the middle when she's signing, who she looks at, but also when she looks at the instruments. There is noticeable, additional level of communication beyond the signs going on. (...) and you can see her face is communicating to the girl next to her, not just the hands. She's instigating the gesture but she is almost doing the articulation in the face.

Una de las subcategorías que han resultado ser más interesantes del lenguaje SP son las “Palettes”. Se trata de material sonoro que ha sido generado previamente a la creación en tiempo real. Este contenido sonoro ha podido ser utilizado por el sptr en cualquier momento de la composición. Un claro ejemplo de esta especie de recurso creativo que ha utilizado el alumnado lo encontramos en lo que Berrade (2010) llama “composición a partir de material generado” (p. 101).

Como se ha mostrado en los resultados, hemos podido constatar una diferencia en el empleo de los gestos utilizados por el alumnado. De acuerdo con el experto 1, pudo ser debido a la edad de los componentes de cada caso:

Se pueden observar diferencias entre cada grupo (¿quizás debido a la edad?). En los grupos de estudiantes mayores hubo más signos abiertos (*IMPROVISE*) y signos que requieren un mayor grado de atención e interpretación entre los miembros del grupo (*RELATE TO, SYNCHRONIZE*).

Tal y como hemos podido constatar a partir de los resultados, y en la observación del experto 1, los gestos de mayor grado de contenido, se utilizaron en los casos del alumnado de secundaria, y más concretamente en el alumnado de segundo ciclo. En cambio, el alumnado de primer ciclo de secundaria y del último ciclo de primaria, utilizó los gestos que hemos agrupado en la categoría de contenido limitado. Aunque, igualmente se observó un hábito común de estos gestos asociados a un contenido sonoro limitado. El experto 1 comentaba sobre este aspecto que, “hay un uso común de gestos básicos de Soundpainting entre los grupos, generalmente señas que implican una selección limitada de contenido (*LONG TONE, HIT, MINIMALISM*)”.

La finalidad del alumnado en el empleo de los diferentes gestos, se ha visto asociada al modelo de composición que habían pensado en las fases iniciales del proceso creativo. Por ejemplo, en composiciones que se basaron en la idea del disparador, los gestos más utilizados fueron aquellos que describieron elementos de la naturaleza, como *AIR SOUNDS, WHISTLE, LAUGH, HIT*, etc. En cambio, en otras composiciones como las que implementaron algunos de los casos del segundo ciclo de la ESO, los gestos utilizados cumplieron más una finalidad expresiva y artística de lo que el alumnado quería transmitir con el sonido. En estos casos, descubrimos cierto grado de relación estética entre el contenido gestual y el pensamiento musical del alumnado, lo cual implica un grado amplio de conocimiento y desarrollo de los gestos.

Un aspecto relevante en la utilización de los gestos mostró que algunos de ellos pueden ayudar más que otros a desarrollar la propia personalidad del alumnado,

o como el experto Thompson describió, a mostrar aspectos de ellos mismos que no conocían.

When you think about the signs they might choose, when they're learning signs, I know, one of the other questions is, you know, what signs do they choose? In this way, it shows them kind of a little bit more about themselves.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO XI

¿Por qué no tenemos simplemente una sola forma de arte multitudinaria en la que los detalles de percepción se corroboren y contrapunteen unos con otros, tal y como sucede en la vida?

Schafer, 1975, p. 28

11. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis y la discusión de los resultados, nos introducimos en la parte final de nuestro informe para presentar las conclusiones de la investigación. Queremos aclarar, ante todo, que no se pretenden hacer generalizaciones que sean extrapolables a cualquier otro entorno o contexto. Tomando como referencia los objetivos y las preguntas de la investigación, la finalidad de este capítulo es presentar, en forma de conclusiones, los hallazgos que han emergido de la observación en el aula de los procesos de creación sonora colaborativa con SP.

En la discusión, hemos aportado nuestras reflexiones extraídas a partir del estudio colectivo de casos que hemos diseñado y llevado a cabo, discutiendo las coincidencias o divergencias con lo expuesto en el marco teórico. Seguidamente, presentamos las conclusiones más significativas para que, a partir de ellas, se favorezca la comprensión del fenómeno creativo a través del uso del lenguaje SP.

Tal y como hemos expresado en la introducción, en los actuales currículo tanto de EP como de ESO, no se le está dando la importancia que bajo nuestro enfoque pedagógico requiere a nuestro tema de estudio: la creación sonora colaborativa. Comprobamos que en algunos casos todavía se hacen planteamientos metodológicos basados en la dualidad o en la elección: reproducción vs creación. Aunque, tanto el currículum de EP como el de ESO prevén actividades sobre composición en todos los ciclos, la realidad, como ya se ha indicado en esta tesis, es que la mayoría de las programaciones didácticas se centran en actividades dominadas por la reproducción musical más que en la creación sonora.

Se han citado trabajos de referentes pedagógicos y de voces autorizadas en el campo de la didáctica de la música, los cuales plantean que se trata de una práctica inusual o en algunos casos ausente. Algunos de esos autores y autoras, argumentan que una de las razones por las que esto sigue ocurriendo, puede deberse a una falta de formación en creatividad del profesorado.

Además, se han argumentado otra clase de razones, como el hecho de tener que implementar en las programaciones de aula un denso currículo que en muchas ocasiones impide la realización de experiencias de índole creativo, que como se ha visto en los resultados, requieren de bastante espacio en el tiempo para poder llevarlas a cabo. Todo eso, unido en ocasiones a ese miedo a implementar lo desconocido, hace que no nos haya resultado fácil encontrar entornos creativos en los que ubicar el contexto de nuestra investigación.

Pero no ocurre lo mismo en otras áreas artísticas, en las que sí se promueve y se incita al alumnado a ser creativo y a pensar de forma creativa. En música, el profesorado espera demasiado del alumnado. Se podría deber a la formación recibida en los conservatorios, una formación muy exigente y disciplinada que luego se pretende trasladar a las aulas, sin tener en cuenta que la mayoría de nuestro alumnado son no músicos (Espinosa, 2005; Burnard & Murphy, 2017), lo cual no es sinónimo de no creativos. En el marco teórico se ha profundizado sobre la comprensión de ese fenómeno tan complejo como es la creatividad en relación a la creación de un producto emergente o de una idea.

Nuestro estudio consistió en la observación y el análisis de cómo diez casos seleccionados de educación primaria y secundaria, implementaron tareas de creación sonora colaborativa utilizando el lenguaje SP. La investigación se llevó a cabo entre los cursos 20016 y 2019, abordando un tema de actualidad, del cual todavía no existen demasiados estudios.

A nivel general, nuestra investigación ha tomado diferentes enfoques. Para poder identificar nuestros hallazgos hemos tenido en cuenta distintas aportaciones al enfoque constructivista (Piaget, 1969; Vigotsky, 1979), así como las que Ausubel

(1983) ha hecho al estudio del aprendizaje significativo y Barkley, Cross & Major al aprendizaje colaborativo (2012). Además, para identificar el aprendizaje creativo que se ha producido a través de los procedimientos cognitivos se ha tenido en cuenta el enfoque teórico de la psicología cognitiva (Piaget, 1969; Ausubel, 1983; Bruner, 1997). Asumimos la “*Bandura’s Social Learning Theory*” (Bandura, 1982), como teoría del aprendizaje basado en la observación.

Nuestra metodología en general, está basada en la acción y la experimentación (Dewey, 1938). Desde un punto de vista psicológico, hemos partido de la teoría sociocultural de Vigotsky (1986). Nuestra motivación ha sido, aparte del propio interés en las experiencias creativas, introducir mejoras en la práctica docente, ofreciendo recursos al alumnado y al profesorado para un aprendizaje social e individual (Vigotsky, 1979, 1986).

Nuestros planteamientos metodológicos se basan en el pensamiento pedagógico de autores como Schafer (1965, 1969, 1975); Paynter (1972, 1992, 2000); o Delalande (1995, 2007) y sus experiencias con el sonido. Siguiendo el enfoque sociocultural y participativo, nos hemos centrado en las interacciones y relaciones entre profesorado y alumnado trabajando de manera colaborativa (Regelski, 2002, 2009; Swanwick, 2000; Small, 2003).

11.1. Conclusiones que responden a las preguntas de investigación

A continuación, exponemos las conclusiones de nuestro estudio, con las que se han alcanzado los objetivos propuestos y se ha dado respuesta a las preguntas de investigación. Hemos estructurado esta parte basándonos en un discurso pedagógico que atraviesa las tres categorías centrales, que lo conforman y estructuran. Estas categorías están vinculadas y relacionadas con las familias de categorías temáticas emergentes del nivel anterior. Atraviesan el discurso pedagógico conectándose entre ellas relacionándose mutuamente.

Se presentará en el siguiente apartado, estructurado a partir de las preguntas de la investigación, nuestra reconstrucción interpretativa de los resultados. Esta, reúne los aspectos más relevantes del discurso pedagógico tanto del profesorado,

como del alumnado y de los expertos, además de la voz del investigador, fruto de los resultados obtenidos de la observación de los casos.

11.1.1. Conclusiones en respuesta a la pregunta 1

El lenguaje SP ha provocado cambios en la práctica pedagógica, en la metodología y en las estrategias didácticas docentes.

Al plantearnos esta cuestión, queríamos saber si, el hecho de introducir SP como recurso para la creación sonora colaborativa tanto para el alumnado como para el profesorado, provocaría cambios en el aula. Hemos buscado respuestas que nos indicasen de qué manera y en qué sentido se han producido esos cambios metodológicos.

Las características específicas del lenguaje SP, como parte de su metodología, son un claro ejemplo de un espacio de acción que fomenta el pensamiento creativo, la pedagogía de creación sonora y el trabajo colaborativo. Se ha visto en las decisiones que han sido negociadas entre el alumnado, mediante el diálogo y las aportaciones constructivas al trabajo del alumnado por parte del profesorado. A lo largo de los procedimientos de creación implementados en los diferentes casos, los docentes tuvieron la posibilidad de observar, escuchar y orientar tanto el proceso como el producto que se iba gestando, mientras el alumnado lo creaba. En todos los casos observados, el docente guió al alumnado en diversos momentos de la experiencia creativa, dándoles *feedback* y sugiriéndoles posibles soluciones cuando lo necesitaron, con la finalidad de permitir a los alumnos desarrollar sus propias ideas sonoras.

Partiendo del enfoque sociocultural en el que se ha enmarcado esta investigación, SP ha sido utilizado por el alumnado como un lenguaje apropiado para la creación colaborativa. Esta línea de pensamiento, ha sido bien argumentada por Sawyer (2008):

(...) each child will learn more effectively if their learning occurs during activities that are socially embedded in collaboration and teamwork. Thus the issues facing music educators

are the same issues facing educators more generally: what is the proper balance between individual learning and group learning? (p. 58)

Tal y como se ha descrito en la discusión de resultados, las prácticas y experiencias creativas requieren un espacio de libertad, que anime y estimule la experimentación sonora, la creación y la expresión musical. Durante las experiencias creativas llevadas a cabo en el aula de música, se ha constatado que el alumnado ha podido experimentar con el sonido, creando producciones originales gracias al empleo del lenguaje SP, que por sus características ha posibilitado la autonomía y el aprendizaje creativo.

Tanto el contexto de aprendizaje como la adquisición de conocimiento han sido observadas gracias a la interacción y a la participación activa del alumnado, demostrando así que, si se les ofrecen los espacios apropiados para su desarrollo creativo, éstos se implican en el procedimiento de manera activa, participativa y responsable, sin la necesidad de la constante vigilancia del profesor en su rol más tradicional.

Además, en cuanto a ofrecer al alumnado la posibilidad real de participar del acto creativo sin la necesidad de ser músico, se han podido observar diferentes procedimientos relacionados con el desarrollo del razonamiento, la inteligencia y la actividad mental. Nos situamos en paralelo a posiciones de la psicología cognitiva (Bruner, 1997; Ausubel, 1983), en similitud con los resultados antes citados. A partir de ellos, hemos podido constatar que se han producido ciertos cambios relacionados con los procedimientos cognitivos desarrollados por el alumnado.

SP les ha ofrecido una sólida estructura para poder administrar su tiempo. En otras palabras, han podido desarrollar esa habilidad para administrar su propio aprendizaje debido a la estructura y los conceptos que sustentan la metodología del lenguaje. Dejando que se organizaran libremente, las interacciones en el aula se han manifestado de formas diferentes. El hecho de que no exista el concepto de error, hace que todos estén incluidos. Esta es para nosotros una característica realmente fuerte de este lenguaje.

En resumen, la relación e interacción social está en la naturaleza de la experiencia colaborativa que ha sido implementada con SP, sin tener en cuenta el nivel intelectual del alumnado, su género y sin necesidad de un conductor o docente que haya guiado y organizado su trabajo. Se ha generado un espacio de acción social, de inclusión, y de experiencias artísticas y creativas no fragmentadas.

11.1.2. Conclusiones en respuesta a la pregunta 2

El uso de SP en actividades de creación sonora colaborativa ha contribuido a desarrollar el aprendizaje creativo en el alumnado.

Tal y como se ha planteado en la introducción, algunos autores (Thompson, 2009; Faria, 2016), coinciden en que SP es un lenguaje que ofrece posibilidades al desarrollo creativo y al aprendizaje del alumnado. Uno de los objetivos que nos planteamos, en forma de pregunta de investigación, fue saber si a lo largo de la tarea colaborativa de la creación sonora, se produjo el aprendizaje creativo en el alumnado.

Crear música a partir del trabajo colaborativo con SP, es una experiencia creativa mediante la cual se han producido diferentes aprendizajes en el aula. Entre ellos el aprendizaje creativo, fruto de la experimentación y la exploración de una gran diversidad de fuentes sonoras y del objeto sonoro. Así, el alumnado ha ampliado el universo sonoro del aula, introduciéndose en el arte sonoro multidisciplinar. Además, esto prepara a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.

Este aspecto ha sido argumentado desde la perspectiva de la teoría sociocultural por autores como Vigotsky (1979), que defienden modelos de experiencias creativas, importantísimas en cualquier cultura para que el alumnado se socialice, favoreciendo así la apropiación de instrumentos (herramientas) y contenidos culturales (signos y símbolos).

Hemos podido ver al alumnado trabajando juntos a través del proceso creativo que han implementado y que han liderado, tomando decisiones con total autonomía. Eso ha permitido a los alumnos con diferentes niveles y habilidades interactuar y aprender unos de otros.

En consonancia con Giglio (2013), igualmente desde el enfoque sociocultural y a través de una metodología colaborativa como la de SP, este es un lenguaje que, por sus características propias, ofrece herramientas pedagógicas que han fomentado la creatividad en el alumnado. Además, el producto sonoro emergente está relacionado con el aprendizaje. Hablamos de que, el hecho de crear o construir, en el sentido de organizar, una pieza sonora permite al alumnado un acercamiento a los elementos que la componen y a un conocimiento del mundo sonoro en su totalidad.

El trabajo con SP, ha provocado que la creación sonora colaborativa se convierta en un contexto propicio para el aprendizaje creativo. Se ha implementado el aprendizaje en un entorno grupal, a través de la exploración y la experimentación. Dicho aprendizaje ha sido originado, desarrollado e interiorizado por el alumnado, otorgando significado a la propia actividad creativa, en función de las características personales, motivaciones, nivel de conocimiento y experiencias previas de cada uno. Realmente, ese aprendizaje se ha visto reforzado a partir de la principal característica de la metodología SP: no existe el error; si hay un error, se crea a partir de él.

En definitiva, la aplicación de SP ha provocado un aprendizaje creativo en el alumnado, fruto de la experimentación y la exploración sonora, fomentando el pensamiento creativo y el trabajo colaborativo.

11.1.3. Conclusiones en respuesta a la pregunta 3

Usando el lenguaje SP en actividades de creación sonora se han producido diversas experiencias de colaboración creativa.

Hemos mostrado ya nuestra coincidencia con Sáenz (2004), en relación a lo que entendemos por experiencia, la cual “constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” (p. 37). Según esta afirmación, el alumnado ha sido el protagonista de las experiencias de colaboración creativa vividas en el aula. Además, Swanwick (2000) argumenta que, vivir la experiencia musical es fundamental para adquirir un aprendizaje musical significativo, y que este no se producirá sin la relación: “composición-audición-interpretación” (p. 164). Al usar SP en la tarea de creación colaborativa, el alumnado ha podido vivenciar diferentes experiencias que hemos mostrado y discutido en los resultados y que ahora, explicamos en forma de conclusiones.

La experiencia de colaborar creativamente en la consecución de un producto emergente final, ha sido uno de los hallazgos que hemos podido observar en todos los casos analizados. En SP no existe la diferencia entre director e intérprete, o entre compositor e intérprete como en la composición tradicional, en la cual el intérprete está totalmente desvinculado del director, solo les une la partitura; su único código. En cambio, el aprendizaje del lenguaje SP no se produce por separado. Uno no aprende por separado a ser pfmr o sptr. El aprendizaje se produce a la vez, de manera observacional, al mismo tiempo.

En SP, el alumnado no ha aprendido a interpretar el gesto sin antes haberlo experimentado, por tanto todo el grupo ha formado parte de la composición. El sptr es a la vez pfmr y viceversa.

Los resultados muestran que no existen gestos o teoría diferente para el pfmr o para el sptr; son los mismos. En cambio en la música tradicional sí que hay dos lenguajes diferenciados que se estudian por separado, o mejor dicho tres: el del compositor, el del director, y el del intérprete.

Es en la dimensión del no experto, la del no músico, donde SP, por ser un lenguaje que proporciona inmediatez en su aprendizaje, ha brindado a nuestro alumnado la oportunidad y la posibilidad de crear algo propio de manera colaborativa, desde una perspectiva diferente a la que nos ofrece la composición tradicional, la cual sí requiere de una prolongada formación académica.

La experiencia de componer de forma colaborativa con SP, ofrece al alumnado maneras de aprender diferentes, gracias a los diversos procedimientos cognitivos que se han producido. Desde el análisis y la reflexión crítica consigo mismos, hasta la planificación, organización y estructuración de una composición completa o de alguna de sus partes, pasando por la elección de sonoridades particulares y la exploración de cualidades expresivas del objeto sonoro.

El alumnado ha organizado su tiempo y espacio de manera autónoma. Este resultado nos ha permitido identificar diferentes procedimientos de aprendizaje, que dependiendo del nivel de conocimiento del alumnado, podríamos enmarcar dentro del enfoque del aprendizaje informal (Green, 2006). Procedimientos, que pueden concretarse por ejemplo en la toma de decisiones en tiempo real, que el intérprete ha de realizar a partir de los signos que realiza el sptr. Estas decisiones se han mostrado en los resultados como: (i) la elección y producción inmediata de un objeto sonoro; (ii) los límites convencionales dentro de SP que establecen si ese objeto sonoro puede ser modificado y puesto en relación con las demás sonoridades que acontecen al mismo tiempo; y (iii) los posibles modos de dar una estructura al discurso expresivo, implementando un procedimiento cognitivo de almacenaje de expresiones anteriores y, a partir de otro procedimiento de escucha interior, decidir cómo podría continuar la creación en tiempo real.

Así, una composición en tiempo real con SP exige del alumnado seleccionar, de forma instantánea y razonada, la opción más idónea para cada momento de entre muchas, teniendo que tomar decisiones a cada instante. Se trata de una experiencia creativa que demanda del alumno un proceso cognitivo sobre qué elegir, en relación al sonido justo y cómo y cuándo manifestarlo y desarrollarlo, convirtiendo este lenguaje en una técnica y procedimiento musical para desarrollar el pensamiento creativo en tiempo real. Una acción comunicativa en

la que se envía y se recibe información con significado, y que permite modificaciones y desarrollo de las ideas sonoras.

El alumnado ha sido capaz de activar y desarrollar su memoria a corto y largo plazo, advirtiendo lo que se estaba proponiendo en cada instante, sin perder de vista aquello que ya había sido planteado anteriormente para prevenir y seguir componiendo su propio discurso musical. SP les ha dotado de una estructura que ha ayudado a ir almacenando en la memoria a largo plazo los elementos estructurales que les han permitido componer en tiempo real. Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través del desempeño improvisatorio individual y colectivo, ha estimulado la producción sonora mediante la voz, los instrumentos y diversas clases de fuentes sonoras.

En los resultados se han encontrado evidencias de que los docentes, con la introducción de SP en las prácticas pedagógicas del aula, han facilitado un espacio creativo que ha posibilitado el desarrollo de múltiples creativities en el alumnado. De ese modo, han sido capaz de integrar el sonido y la música en una experiencia multidisciplinar, incluyendo otros campos estéticos y artísticos. Dichas experiencias han variado, teniendo en cuenta la composición de los casos y el nivel individual del alumnado (Giacco & Coquillon, 2016, Vidal & Morant, 2017).

11.1.4. Conclusiones en respuesta a la pregunta 4

El uso del lenguaje SP ha favorecido el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado.

La cuestión aquí planteada, era conocer cómo el lenguaje SP podía haber favorecido que el alumnado desarrollase su pensamiento creativo, es decir, su creatividad. Nuestra justificación en la introducción, se argumentó desde la perspectiva de SP como lenguaje que dispone de un vocabulario musical específico, con material sonoro y visual que podría servir de ayuda a nuestro alumnado.

Así, pudimos observar cómo, en el campo a menudo descuidado de la composición en el aula, SP ha sido una eficaz herramienta para hacer música de forma creativa, ya que, dadas sus características, posee contenidos flexibles para poder ser utilizados por cualquier tipo de alumnado, en cualquier nivel educativo, con o sin instrumentos. De igual forma, ese material sonoro y visual ha servido a nuestro alumnado como generador de ideas sonoras, con las que dar inicio a su proceso creativo.

Además, el lenguaje dispone de una sintaxis que permite la estructuración y organización del material sonoro y visual, en forma de discurso compositivo en tiempo real. En base a los resultados, concluimos que SP posee elementos interactivos que han facilitado el desarrollo creativo del alumnado, como son la sintaxis y las diferentes opciones de desarrollo de cada uno de los gestos.

SP ha ofrecido recursos creativos para que el alumnado haya podido auto-gestionarse en el trabajo colaborativo, lo cual se ha podido observar cuando trabajaron de forma autónoma sin la supervisión del profesor y habiendo aprendido por ellos mismos. En otras palabras, fueron capaces de usar este recurso para desarrollar su creatividad sin necesidad de ningún adulto y sin apenas conocimientos sobre creación artística, teniendo en cuenta la dificultad que implica desenvolverse en el campo de la improvisación y de la composición en tiempo real, ya que el resultado final siempre es una incógnita.

La metodología asociada a SP no implica vínculo estilístico alguno, ni tampoco relaciones con ningún género musical. Ha permitido al alumnado encontrar su propia expresión artística a lo largo del hecho creativo, que le ha llevado hacia la consecución de la obra o producto final. Claro está, que el alumnado parte de las técnicas y herramientas estéticas que tiene a mano. A medida que la práctica de SP ha ido evolucionando, ha encontrado más y diferentes posibilidades, tanto para expandir como para desafiar su propia paleta expresiva.

Igualmente, esa metodología que hemos hallado en SP ha permitido, no solo desarrollar la creatividad individual, sino también el hecho de escuchar las

aportaciones del conjunto, de estar concentrado y focalizado en la escucha periférica, y todo ello trabajando juntos y colaborando en la misma dirección.

Cuando acontece el error se producen fallos inesperados que nos permiten hacer función de lo desconocido, pensando, a veces, que son momentos en los que hemos fracasado. Con SP se compone muchas veces en dirección a lo desconocido, arriesgándose a revelar resultados que se intuyen, pero de los cuales no tenemos la total seguridad de lo que suena en nuestro interior. La prueba, o el ensayo-error se ha utilizado a lo largo del proceso creativo con SP como un procedimiento que ayuda al alumnado a revelar lo que Gainza (2013) llama mundo sonoro interior. Paynter (1972) lo denomina “aprender a escuchar” y explica que: “a medida que escuchamos y probamos cosas, desarrollaremos maneras de utilizar los sonidos; llámelo técnica si lo prefiere” (p. 18).

Esa técnica de la que habla Paynter (Ibid), puede transportarse perfectamente al lenguaje SP. SP les ha ayudado a organizar esos sonidos, a focalizar la escucha. En definitiva a seleccionar qué quieren escuchar, cómo y cuándo, gracias a la sintaxis.

Así, quizás los niños produciendo estrépito por doquier en el aula no estén haciendo música, pero en cuanto comienzan a seleccionar sonidos específicos y empiezan a construir algo con ellos entonces es posible que eso sea música. En cuanto a las técnicas, tendrán que descubrirlas y desarrollarlas para que la música pueda crecer. (p. 18)

Asimismo, SP les ha proporcionado las técnicas necesarias para modificar los materiales sonoros (objetos sonoros), ya que dispone de contenidos específicos que ellos han podido utilizar.

En definitiva, la exploración y experimentación, procedimientos implícitos en la metodología de SP, han demostrado ser un recurso para el desarrollo del pensamiento creativo. Ha permitido al alumnado agrandar las técnicas y posibilidades de las fuentes sonoras, la combinación y el desarrollo del material sonoro y visual, y la creación del objeto sonoro como concepto.

11.1.5. Conclusiones en respuesta a la pregunta 5

El alumnado ha hecho uso de los gestos del lenguaje SP de formas diferentes.

Como se ha dicho en capítulos anteriores, las habilidades artísticas que todo ser humano posee pueden ser desarrolladas. El lenguaje SP nos ofrece una serie de características con las que poder experimentar y explorar esas capacidades para desarrollar así la creatividad. Nos permite expresar nuestra capacidad individual de expresarnos artísticamente y así, encontrar los límites de nuestra propia personalidad. Es aquí donde el gesto toma un protagonismo especial.

Uno de los objetivos propuestos después de plantear el problema de la investigación, fue descubrir qué gestos del lenguaje usaría más el alumnado y por qué razón, o con qué finalidad.

A partir de cada gesto y de cada frase que construye el sptr, el pfmr tiene la oportunidad de convertirse en creador, ofreciendo al resto del grupo una serie de materiales que va encontrando en su proceso interno de creación sonora. En este sentido, los resultados nos muestran que ha habido una tendencia en usar ciertos gestos más acusada que otros.

Además, ese material sonoro que ofrece el pfmr como respuesta al tipo de gesto, se ha realizado de forma inmediata, tras la señalización del signo por parte del sptr. Nos indica que, dependiendo del empleo de unos u otros gestos, se han producido procedimientos cognitivos de diverso orden.

Concluyendo, el alumnado ha contado con un abanico de diferentes gestos, que le ha ofrecido el marco adecuado donde poder encontrar su expresión, explorar y desarrollarse de manera creativa. Para ello, el sptr ha tenido que estar abierto a aceptar cualquier propuesta que haya surgido de la mente creativa de sus compañeros, y ser capaz de entender las posibilidades de desarrollo que pudiesen haber en cada objeto sonoro.

11.2. Conclusiones generales

Esta investigación ha pretendido analizar el desempeño creativo de diferentes grupos de alumnos de educación primaria y secundaria, al usar el lenguaje SP como recurso para la creación sonora en tiempo real, describiendo sus experiencias de colaboración creativa. Para lograr nuestro objetivo, se diseñó una investigación bajo el paradigma cualitativo, eligiendo el estudio de casos colectivo como método. Se observaron y analizaron diez casos pertenecientes a cuatro centros educativos de la CV. Los datos se recogieron a través de las entrevistas y la observación participante y no participante, tanto del investigador como de dos expertos en el tema de estudio.

Otro de los objetivos planteados en esta investigación, fue el de identificar elementos del arte sonoro multidisciplinar en el contexto de la creación sonora colaborativa. Se ha comprobado que todos los casos utilizaron el lenguaje SP explorando y experimentando, tanto con las fuentes como con el objeto sonoro. Además, se han fusionado con el sonido, el arte visual, la danza y la dramatización en algunos casos.

Schafer (1975), buscó en su obra didáctica encontrar una síntesis de todas las artes. Se puede entender claramente la similitud con la palabra multidisciplinar cuando él habla de arte multitudinario. Aquí, el paralelismo con SP es evidente. La metodología de este lenguaje ha demostrado ser una herramienta de inclusión artística y de experiencia creativa no fragmentada.

Se planteó también, un objetivo en relación a los modelos de aprendizaje que se pudiesen producir al usar SP en actividades de creación sonora colaborativa. Como se ha visto en los resultados, SP es un recurso notable como lenguaje para la composición. Ha ayudado al alumnado a diseñar estructuras que les han servido para construir y componer su propia música.

A diferencia de otros modelos de prácticas creativas, como pueden ser la composición de canciones o la creación musical con herramientas digitales, en SP se da la situación en la cual, un colectivo de alumnos espera las indicaciones del

sptr. Así, se generan procedimientos de atención y de expectativa, que desarrollan niveles cognitivos superiores. Hemos podido comprobar cómo el alumnado, incluso en los productos creativos emergentes más largos, no perdió su foco de atención en el sptr, en absoluto. Esa concentración, nos da una idea de la fuerza del gesto en contraposición a la palabra. Igualmente, a través del gesto el alumnado ha seguido un modelo de aprendizaje imitativo. Se ha sentido cómodo y seguro, y ha mejorado su nivel de autoconfianza.

SP ha provocado la aparición de múltiples creatividades en el aula de música (Burnard, 2012a; 2012b). En este sentido, la inclusión es parte inherente a este lenguaje, ya que todos nuestros alumnos se han sentido incluidos en diferentes roles y niveles de aprendizaje. Citando a Paynter (1972), “si la música ha de ser parte de la educación general, debe comenzar en un punto en el cual todos nuestros alumnos puedan estar incluidos” (p. 117).

Uno de los objetivos secundarios del estudio, proponía animar al alumnado a expresar sus ideas sonoras de manera individual y grupal, en un ambiente inclusivo y de empatía con sus iguales. El lenguaje SP le ha dado esa oportunidad al alumnado. Descubrir su mundo creativo y exteriorizarlo, para poder expresarse y así, desarrollar su propia personalidad.

Si bien es cierto, se hace necesaria la elección por parte de algún alumno, del rol de conductor para presentar la composición final en tiempo real. Se ha constatado que con SP no se necesita de ningún líder que conduzca las tareas del grupo, facilitando así la inclusión de todos sus integrantes y la interacción social de manera colaborativa, igualando así a todos los componentes del conjunto.

Asimismo, el pensamiento musical del alumnado se abre a nuevas formas de entender y de percibir la música que, tal y como explicaba el experto 1, están alejadas de lo que ellos escuchan en su día a día:

Reflexionando sobre las posibilidades de la práctica de Soundpainting: la posibilidad de utilizar los signos y las estructuras disponibles en soundpainting le descubre al alumnado experiencias estéticas y creativas que probablemente están muy alejadas de lo que

consumen habitualmente a través de la música comercial, por ejemplo, los diversos géneros de la música pop.

SP es un lenguaje que demanda tomar riesgo y compromiso. Ha permitido al alumnado obtener respuestas imaginativas y creativas al reto planteado, independientemente de su nivel musical y de cuales hayan sido sus experiencias musicales previas, desarrollando en ellos una espontaneidad creativa.

Los resultados han mostrado que durante la tarea creativa con SP, se ha producido un tipo de creatividad distribuida (Sawyer, 2006; Sawyer & DeZutter, 2009). Ha existido cuando: (i) el sptr ha estado componiendo, es decir pidiendo material sonoro al conjunto; (ii) se ha producido en tanto el pfmr ha debido interpretar el gesto del sptr, dentro de unos parámetros, aportando su propia experiencia creativa y explorando diferentes posibilidades de interpretación; y (iii) se ha producido en la audición activa, cuando todos los componentes del conjunto (incluido el sptr), han estado escuchando constantemente todo lo que estaba ocurriendo y decidiendo su aporte creativo en forma de contenido sonoro, en tiempo real.

En conclusión, SP posee características particulares que lo convierten en un lenguaje apropiado para el desarrollo de habilidades creativas relacionadas con la composición, la interpretación y la audición. Ha sido a través de la atención y la concentración, cuando el alumnado se ha sentido parte importante de la experiencia de creación artística.

Por lo tanto, podemos decir que el proceso de creación sonora colaborativa con SP implementado en el aula, implica vivir una experiencia didáctica en sí misma. Además, los alumnos se han sentido individualmente reconocidos en su propio trabajo creativo, gracias a que dentro de la comunidad se ha fomentado el respeto, la motivación y la autoconfianza. Sin embargo, para que esos procesos ocurran, es necesario que otras dimensiones de la persona se desarrollen. Nos referimos a la percepción y la sensibilidad musical, el espíritu crítico y la curiosidad por descubrir y aprender.

El lenguaje SP, como recurso utilizado para la creación sonora colaborativa, supone una contribución a los planteamientos metodológicos ya existentes, como experiencia de enseñanza creativa, en la medida de dotar al profesorado de estrategias o prácticas que animen al alumnado a crear músicas originales en relación con el desarrollo de su pensamiento creativo. En el siguiente apartado, presentamos cuáles podrían ser las contribuciones del estudio en el contexto educativo.

11.3. Implicaciones para la práctica de la enseñanza

“Debemos inventar y arribar a nuevas formas de arte con la esperanza de que esta integridad, nunca ausente en los juegos de los niños, pueda volver a todos nosotros.”

Schafer, 1975, p. 71

Reflexionar sobre una posible renovación de la educación artística dentro de nuestro sistema educativo, ha sido una de las propuestas de nuestra investigación, especialmente en la educación primaria y secundaria. En la introducción se ha explicado y justificado el objeto de estudio por ser un tema de reciente incorporación al ámbito educativo (Vidal y Morant, 2017). Además, se ha destacado la necesidad en realizar esta investigación, para llenar un vacío existente en el currículum, centrándonos en la pedagogía de la creación sonora y fomentando en el alumnado un aprendizaje creativo basado en experiencias significativas.

Partiendo de nuestra convicción de que el docente ha de estimular el pensamiento creativo del alumnado, un cambio se hace necesario en relación a las programaciones en educación musical, ya que, como constatan autoras como Giráldez (2007, 2010), los diferentes currículos de música a lo largo de estos años se han centrado más en la interpretación que en la creación sonora o la improvisación, en todas sus formas. Mitjans (2013), apuesta por que la escuela sea un espacio de relación social donde el alumnado participe de manera activa y sistemática. Así, se espera del docente “crear espacios de actividades-comunicación que potencialmente puedan ser generadores de sentidos

subjetivos, favorecedores del desarrollo de la configuración de recursos subjetivos constitutivos del aprendizaje creativo” (p. 325).

Uno de nuestros objetivos de carácter didáctico, proponía favorecer un modelo de aprendizaje creativo en el alumnado, que fuese el resultado de diversas experiencias, tanto personales como colectivas, dentro del marco de la pedagogía de la creación sonora. Compartimos con Mitjans (Ibid.), la perspectiva pedagógica de contribuir al desarrollo de diversos modelos de aprendizaje, lo cual demanda por parte del docente una actitud “reflexiva, comprometida y creativa” (p. 325).

Consideramos que este modelo de creación colaborativa, puede ser transferible a otros contextos educativos, siempre y cuando contemos con que habrá docentes creativos para llevarlo a cabo y estimulemos la capacidad creativa de nuestro alumnado mediante recursos como SP.

¿Qué puede aportar SP al profesorado y al alumnado?

En uno de los objetivos didácticos planteados en la introducción de esta tesis, se propuso como finalidad del estudio, desarrollar recursos accesibles para el profesorado, que les motivasen a llevar a cabo propuestas más creativas en sus planteamientos metodológicos. Considerando la creatividad como uno de los aspectos más importantes de la educación musical, diversos autores enfatizan en que los procedimientos creativos han de ser guiados de formas adecuadas (Paynter, 2000; Cremin, Burnard & Craft, 2006). Sawyer (2008) aporta una reflexión interesante en este mismo sentido: *“A large body of educational research in the modern constructivist tradition shows that learners need to be given the freedom to construct their own knowledge, but that they need more structure than experts”* (p. 57).

Partiendo de la premisa de que a los niños les atrae el sonido, que juegan espontáneamente con él, y de que la escuela no puede ignorar los lenguajes actuales de comunicación sonora (Gainza, 2002), SP se ha presentado en el aula como un lenguaje que integra de forma hermenéutica diferentes disciplinas que

pueden relacionarse de manera natural, junto a las estructuras sonoras de la música convencional, contribuyendo a acercar los vínculos con otros lenguajes y disciplinas artísticas. En la misma línea, igualmente nos apoyamos en teorías sobre didáctica de la creatividad musical en relación al concepto de lo musical cuando hablamos de creatividad. Deberíamos ampliarlo incluyendo elementos como el movimiento o la exploración sonora (Díaz y Frega, 1997), lo que nos sitúa claramente en el campo del arte sonoro multidisciplinar.

Se hace necesario desarrollar estrategias didácticas en el aula que potencien el pensamiento creativo en el alumnado a través de la creación musical. Que sean colaborativas y que promuevan la realización de experiencias musicales significativas. Los hallazgos encontrados nos invitan a intentarlo, a dar a nuestro alumnado la oportunidad de crear, y SP puede ser una buena herramienta para hacerlo.

Encontramos realmente importante, la reflexión que Sawyer (2008) nos aporta en relación con esa parte colaborativa y social que hemos descubierto en SP: *“Because music is a collaborative practice, and communication is central to musical creativity, our educational methods should place greater emphasis on group interaction”* (p. 57). Además, tal y como apunta Rusinek (2004), si estas experiencias se realizan en un entorno colaborativo serán más productivas.

Igualmente, es importante desarrollar en nuestro alumnado habilidades expresivas e interpretativas, otorgándole un papel activo en su aprendizaje. Como docentes, debemos estimular el talento creativo de nuestro alumnado, instándoles a realizar sus propias creaciones y desarrollando en ellos un pensamiento musical y crítico. Con SP el alumnado se convierte en creador en sí mismo, es decir individual, y a la vez en creador colectivo. Además, todo ello con el conocimiento del lenguaje como recurso para la experiencia de componer en tiempo real.

Podría considerarse como justificación suficiente la utilización de SP como una herramienta para ser usada en experiencias sonoras multidisciplinarias, sin necesidad de argumentar nada más, con la única finalidad de realizar actividades

aisladas de vez en cuando. Aún así, podría ser justificable. Pero nosotros proponemos ir más allá, y tal y como apunta Paynter (1972):

Un momento es seguido por otro momento y luego por otro. Antes de saber dónde estamos, nuestras mentes comienzan a organizar los momentos en esquemas. Comenzamos a ver conexiones, quizás atrayentes e inesperadas, no sólo entre los momentos que hemos producido, sino también entre ellos y otros acontecimientos e ideas que nos rodean. (p. 117)

De lo que se trata es de ofrecer a nuestro alumnado medios para que puedan expresarse mediante procedimientos de: “selección - opción - comparación - eliminación” (Frega, 1998, p. 20). De esta manera se ponen en funcionamiento y se aprenden maneras de pensar diferentes, y sobre todo una forma importante de pensar y de hacer con el sonido (Paynter, 1999).

Si, como constata Paynter (1972), la música ha de ser parte de la educación general, no es equivocado pensar que comenzar en un punto en el que todos quedemos igualados e incluidos, será la mejor manera de hacerlo. Desde este enfoque inclusivo, SP contiene tal cantidad y variedad de posibilidades que cualquiera puede usarlo, sin importar sus experiencias musicales anteriores, generando un espacio para el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación. La inmediatez en la aplicación del lenguaje SP en el contexto educativo hace que la composición no quede solo reservada a músicos especializados, sino que puede ser desarrollada por el alumnado desde múltiples perspectivas, tal y como se ha constatado en base a los resultados obtenidos.

En relación con lo que Sawyer y DeZutter (2009) llaman creatividad distribuida, determinamos que SP es un lenguaje inclusivo y colaborativo. Puede provocar, tanto la generación de ideas sonoras para la composición en tiempo real como en diferido, así como el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado. Gracias a su sintaxis es una herramienta que permite la organización de las ideas de manera espontánea.

Uno de nuestros propósitos ha sido, también, investigar el impacto de la creación artística en el aprendizaje académico y desarrollar herramientas accesibles para

los docentes, a la vez que, animarles a diseñar proyectos creativos en sus programaciones didácticas. En este sentido, Schafer (1975) nos incita a comenzar sin miedo, creando un pequeño caos en el aula, para que “la idea del orden acuda a la mente del niño” (p. 52).

Nuestra convicción como docentes de música, es la de tender puentes hacia otras disciplinas y conocimientos, acercando nuestra labor hacia un esquema global de la educación. Nuestro objetivo en relación a la música y al arte en educación, no es el de formar músicos, actores o pintores. Nuestra meta es educar la sensibilidad del individuo, algo fundamental desde el contexto educativo.

Sospecho que es solo una cuestión de tiempo que los estudios de medios múltiples sean adoptados en el aula, cuando las diversas artes sean sacadas de los compartimentos en que fueron colocadas desde tanto tiempo atrás, accediendo a una interacción que será emocionante y tonificante. (Schafer, 1975, p. 42)

Como docentes, debemos facilitar la exploración del alumnado de su propio mundo creativo y el desarrollo de su personalidad artística, lo que requiere tener una mentalidad abierta y dejar espacio para procedimientos de experimentación personal. La integración de los conceptos de exploración y experimentación en el aula, además de fomentar nuevas estrategias de pensamiento, nos ofrece la oportunidad de iniciar y llevar a cabo procesos creativos. Aleja al alumnado de la zona de confort de los modos tradicionales de percepción musical, provocando que desarrollen y discutan nuevas ideas.

Nos preguntamos si habremos encontrado el camino para hacerlo. Posiblemente no será el único, aunque seguramente sí que podemos decir que el haber trabajado con SP ha abierto los oídos a nuestro alumnado y les ha mostrado otras maneras de entender y modos de hacer con el sonido. SP les ha dado la oportunidad de tener un espacio para el manejo y la exploración de materiales y objetos sonoros. Han empezado a desenvolverse creativamente en el medio artístico, explorando, improvisando y lo más importante, haciéndolo de forma colaborativa, con sus iguales.

11.4. Propuestas futuras de investigación

“Necesitamos avanzar con estudios que puedan profundizar estas observaciones sobre la actividad creativa, la colaboración entre alumnos, la metareflexión y los procesos de enseñanza aprendizaje creativo en contextos escolares, tanto en la enseñanza de la música, de las artes, como en otras disciplinas.”

Giglio, 2013, p. 257

A lo largo de este estudio, se ha intentado dar respuesta a las preguntas de investigación y explicar cómo se han alcanzado los objetivos planteados. Partiendo de la premisa de que el tema objeto de estudio está poco investigado desde la perspectiva educativa, son muchas las preguntas que han quedado en el aire. Así, en este capítulo nos ocupamos de plantear esas cuestiones y de dar indicaciones o pistas para que puedan ser abordadas en estudios similares posteriores.

Una de las cuestiones que más nos ha interesado es la relación entre música y arte sonoro. En la era tecnológica e informativa en la que vivimos, definida asimismo por el aumento de la interactividad, no se entendería que algunos alumnos quedasen excluidos de poder participar en experiencias artísticas. Una de las finalidades de esta investigación, ha sido la de motivar un debate en torno a una revisión/renovación de la educación artística en nuestro sistema educativo, centrándonos en la creación sonora colaborativa a través de una metodología basada en un aprendizaje experiencial y experimental.

La creatividad es una dimensión de la personalidad del individuo que implica la puesta en marcha de una serie de procedimientos mentales para la elaboración de productos nuevos y originales. Como ya se ha planteado, en el ámbito educativo de la educación musical, las experiencias creativas se suelen dejar de lado en detrimento de otras actividades menos complejas y más mecánicas como son la práctica instrumental en su mayoría, y en menos cantidad actividades de expresión vocal y corporal. Si pretendemos alcanzar la formación integral de nuestros alumnos, la escuela del siglo XXI debe facilitar y propiciar espacios para el desarrollo de la creatividad en el alumnado.

Nos preguntamos de qué modo se podría normalizar el uso de la creatividad en la educación musical. Quizá podríamos plantearnos diseñar un currículo o plan de estudios centrado en el aprendizaje creativo del alumnado, donde se valore su originalidad. Pensamos que es relevante hacer ver que, a pesar de que en el actual curriculum de educación secundaria se le presta atención a la práctica de la educación artística del alumnado, en música no ocurre lo mismo que con las artes visuales. En esta área, los profesores alientan a los alumnos a ser creativos, mientras que en las clases de música la interpretación sigue siendo el foco del aprendizaje.

Bajo nuestro punto de vista, urge en nuestras aulas un currículo que desarrolle la utilización de estrategias y recursos creativos, fomentando la libertad de creación. Diseñando y creando espacios de trabajo informales, en los cuales se potencie la experimentación y la exploración sonora. En relación con la educación musical, apostamos por la sensibilización y expresión sonora, es decir, crear una consciencia y (con)ciencia del y para el sonido. Asociamos el “musicar” (*musicking*) con la creación sonora y el desarrollo creativo con SP.

Si queremos contribuir a desarrollar en el alumnado un aprendizaje creativo, deberemos reflexionar sobre el modelo de aprendizaje que pretendemos que adquiera. Debemos preguntarnos “qué pretendemos como profesores y qué esperamos que el alumno haga” (Mitjans, 2013, p. 326).

En relación a los modelos de aprendizaje que hemos hallado en el transcurso de las experiencias de creación sonora, se ha visto que SP ha sido una herramienta que ha guiado al alumnado, y le ha permitido participar tomando en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje que existen en nuestras aulas. De acuerdo con Sawyer (2008), estudios que involucren estas estrategias o “andamiajes” (Giglio, 2013), deberían de verse incrementados:

An effective scaffolding activity allows all learners to participate meaningfully regardless of their level; and it is structured so that each level of participation naturally propels the child to increasing appropriation, mastery, and central participation. (...) They learn interactional skills; they learn how to listen and to respond appropriately; they learn to collaborate; they learn to communicate in social contexts. In these collective improvisational activities,

children may learn a deeper musical understanding than they would from structured activities. (Sawyer, 2008, p. 57)

Creemos indispensable que se desarrollen experiencias creativas como las que hemos estudiado y analizado en esta investigación, que promuevan y provoquen el desarrollo creativo de nuestro alumnado. Que se planteen procesos abiertos de enseñanza creativa de la música y de enseñanza para la creatividad musical.

Además, la incorporación del lenguaje SP al sistema educativo ofrece la posibilidad de trabajar colaborativamente con otras áreas del curriculum, dada su esencia multidisciplinar, que permitiría la colaboración con otras disciplinas: lenguas (teatro, poesía), arte visual, danza y movimiento (educación física). Autores relevantes como Schafer (1975) ya apostaron por una educación artística multidisciplinar, en la cual incluir no solo la música, sino también el arte visual, la danza o el teatro. Si queremos lograr una formación integral, la educación musical del siglo XXI debe promover el desarrollo de creativities múltiples en el alumnado.

Tomamos prestadas las palabras de Giglio (2013) en relación a avanzar en este campo de estudio, implementando investigaciones que profundicen en observaciones sobre la actividad creativa y colaborativa del alumnado. Proponemos analizar los modos de enseñanza y aprendizaje creativo, no solo en la educación musical, sino también en la colaboración con las demás disciplinas artísticas.

Asimismo, futuros estudios desde la perspectiva de la psicología cognitiva, podrían profundizar y proporcionar una mayor comprensión del impacto que se puede obtener en el alumnado, a nivel cognitivo, con este modelo de experiencias de colaboración creativa.

Creemos que los elementos de la pedagogía de la creación pueden reconstruirse, junto a la comprensión de la composición musical colectiva, sus significados y potencialidades; para que la educación musical pueda ser reformulada y poder desarrollar en nuestro alumnado un pensamiento artístico global o *Art Thinking* (Acaso y Megías, 2017).

Pensamos que la práctica de la creación en el aula, nos permite ese acercamiento entre creatividad y arte colaborativo con jóvenes estudiantes (Burnard & Murphy, 2017). De este modo, una educación integral potenciará y motivará el pensamiento musical y creativo en nuestro alumnado.

Por último, creemos firmemente en la dimensión social y cultural de la música en general y de SP en particular, con el propósito de formar personas creativas y comprometidas con la realidad global y colectiva en la que vivimos.

Las nuevas posibilidades de producción de sonido y la combinación de varias formas artísticas de expresión, no deben presentarse como formas extrañas de tratar con la música. Deberían ser un espacio creativo para participar en actividades con resultados inciertos, aunque este enfoque parezca desconocido en el contexto de la escuela, teñido por la "rutina" de objetivos claramente definidos. Trabajos actuales en relación a la cooperación entre compositores contemporáneos y el alumnado en proyectos creativos (Getino, González-Martín, & Valls, 2018), subrayan cuán difícil es, tanto para el profesorado como para el alumnado, abandonar ciertas estrategias didácticas de planificación sistemática en aras de la novedad o de lo que nos es desconocido.

A modo de cierre, y basándonos en el credo de Schafer (1975), nos otorgamos la licencia de presentar humildemente, lo que creemos debiera ser para nosotros los docentes una forma de entender la educación desde lo artístico, de manera colaborativa, y en nuestro caso yendo desde lo sonoro a lo multidisciplinar. Hablamos de llevar los espacios artísticos a la escuela y a la vez apostar por una escuela de los espacios artísticos. De llevar el aula a los espacios artísticos reales y generar espacios en el aula donde poder desarrollar una dimensión artística multidisciplinar en el actual contexto multicultural.

Creemos así, en una educación artística multidisciplinar, en la cual aprender a ser poetas, al tiempo que músicos y bailarines, a la vez que artistas visuales o actores y actrices. Creemos en un aprendizaje basado en múltiples creatividades, más informal, intercultural y sin jerarquías; creemos en la extinción del maestro.

Creemos en el arte como herramienta pedagógica. Creemos en la enseñanza que toma riesgos.

Creemos en que, cada uno de nosotros debiéramos estar, en primera instancia, educándonos a nosotros mismos.

Creemos que los docentes somos igualmente alumnos y que aprendemos unos de otros, junto a nuestro alumnado. Creemos que la ilusión se contagia.

Creemos en abrir y limpiar los oídos para una nueva escucha sonora.

Creemos en lo diferente, lo desconocido, lo que nos da miedo.

Creemos que el primer paso para provocar cualquier cambio, es darlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Aksel, R. (2016). *Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy*. Tesis Doctoral. Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*). Facultad de Ciencias Sociales y Gestión Tecnológica. Departamento de Educación y Aprendizaje Permanente. (*Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Institutt for pedagogikk og livslang læring*).

Alonso, Ch. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Bayona: Dos Acordes.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós.

Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.

Anguera, M. T. (1986). *La investigación cualitativa. Educar*, 10

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó. Biblioteca del mestre

Anguera, M. T. (1995). *Método de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R.; Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis.

Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37(1), 31-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123668003>

Arrazola-Oñate, T. (2012). Creación Colectiva. Teorías sobre la noción de autoría, modelos colaborativos de creación e implicaciones para la práctica y la educación del arte contemporáneo. Tesis Doctoral. Departamento de Pintura Facultad de Bellas Artes (UPV/EHU)

Atance, J. (2001). Pensar para crear, crear para innovar, innovar para avanzar. En J. Atance (Coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. (pp. 173-194). Madrid: Ministerio de Educación.

Attali, J. (1977). *Ruidos: ensayo sobre la economía política de la música*, trad. de J. Martín Arancibia (1978). Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones.

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

B

Bailey, D. (2010). *La improvisación. Su naturaleza y su práctica en la música*. Trea.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

Barber, Ll. (1978). "Tren", de John Cage. A la búsqueda del silencio perdido. *Revista Ozono*, 15(39), p. 56.

Barber, Ll. Y Palacios, M. (2009). *La mosca tras la oreja. De la música experimental al arte sonoro en España*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor.

Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.

Barrett, M. (1997). Invented notations: A view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 2-14. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1321103X9700800102>

Beineke, V. (2013). Creative learning and communities of practice: Perspectives for music education in the school. *International Journal of Community Music* 6(3), 281-290. Recuperado de https://doi.org/10.1386/ijcm.6.3.281_1

Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista internacional de educación musical*, 5(1), 31-39. Recuperado de <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>

Beineke, V. (2018). Children as Music Critics in the Classroom: Intersubjective Processes in Creative Learning. *Opus*, 24(1), 153-166. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018a2407>

Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S026505170400587X>

Berrade, J. (2010). Estrategias para enseñar y aprender música en el aula: la creación. En A. Giráldez (Coord.). *Didáctica de la Música*, 13(2), (pp. 85-108). Barcelona: Graó

Bilgin, Y. & Coskuner, S. (2017). Effects of soundpainting studies on students' Self-confidence. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(4), 91-110. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10032>

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bisquerra, R. (Coord.)(2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bolden, B. (2009). Teaching composing in secondary school: a case study analysis. *British Journal of Music Education*, 26(2), 137-152. DOI:10.1017/S0265051709008407

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Brackett, J. (2010). Some Notes on John Zorn's Cobra. *American Music* 28(1), 44-75. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.5406/americanmusic.28.1.0044>

Braxton, A. (1988). *Composition Notes*, (5 vols). Lebanon, NH: Frog Peak Music/Synthesis Music.

Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz, (Coord.). *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-81). Madrid: Enclave Creativa.

Brown, E. (1979). *Earle Brown*. En B. Rosenberg & D. Rosenberg (Eds.), *The music makers* (pp. 79-91). New York: Columbia University Press.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Buendía, L.; González, D.; Gutiérrez, J.; Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Burnard, P. (1995). Task Design and Experience in Composition. *Research Studies in Music Education*, 5(1), 32-46. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1321103X9500500104>

Burnard, P. (1999). Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition. *Psychology of Music*, 27(2), 159-174. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0305735699272007>

Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>

Burnard, P. (2000b). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education* 17(3), 227-245. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051700000310>

Burnard, P. (2004). Making musical learning visible: Using video stimulated reflection to examine the intersecting sound worlds of teacher-pupil thinking. In A. Giráldez, M. J. Aramberri, F. Bautista, M. Díaz, L. Hentschke & M. Hookey (Eds.), *Proceedings from the 26th World Conference of the International Society for Music Education* [CD-ROM]. Madrid: Enclave Creativa.

Burnard, P. (2012a). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Burnard, P. (2012b). Rethinking musical creativity. En O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights From Music Education Research* (pp. 5-28). Aldershot, Hants: Ashgate.

Burnard, P. & Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Madrid: Morata.

Burnard, P. & Younker, B. A. (2004). Problem-Solving and Creativity: Insights from Students' Individual Composing Pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761404042375>

Burnard, P. & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 60-74. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.001>

C

Cage, J. (1961). *Silence*, trad. Pedraza, P. (2005). Madrid: Ardora

Cárdenas, M. I. (2003). *Evolución de la educación musical. La pedagogía de creación musical*. Lugo: Unicopia

Carrascosa, E. (2017). La creación musical a través de la tecnología en la educación primaria: la experiencia con soundcool. En M. Díaz y A. Murillo (Coords.). *La mecánica de la creación sonora*, (pp. 153-166). Universitat de València: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.

Chaumette, S., Gómez Jáuregui, D., Bottecchia, S., Couture, N. (2019). Issues of indoor control of a swarm of drones in the context of an opera directed by a Soundpainter. 1st International Workshop on Human-Drone Interaction, Ecole Nationale de l'Aviation Civile [ENAC], Glasgow, United Kingdom. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02128362>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (sixth edition)*. London and New York: Routledge Falmer.

Coquillon, S. (2015). *Le soundpainting et ses applications pédagogiques à l'école primaire*. Saarbrücken: Éditions Universitaires Européennes.

Colwell, R. (Ed.) (1992). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer.

Couture N., Bottecchia S., Chaumette S., Cecconello M., Rekalde J., Desainte-Catherine M. (2017). Using the Soundpainting Language to Fly a Swarm of Drones. En J. Chen (Ed.), *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 595 (39–51). AHFE 2017: Advances in Human Factors in Robots and Unmanned Systems. Springer: Cham. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-60384-1_5

- Coskuner, S. (2016). Communication between conductor and audience: soundpainting. *Arts and Music in Cultural Discourse. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 0, 75-79. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17770/amcd2016.2202>
- Coskuner, S. (2017). Problems and solutions proposals concerned in children's Soundpainting Education. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), pp. 59-72. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11626>.
- Coskuner, S. & Stalheim, J. (2020). Effects of Soundpainting Training on Attention. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 295-304. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2307>
- Crawford, L. (2016). *Composing in groups: creative processes of third and fifth grade students* (Tesis Doctoral). University of Southern California, Carolina del sur, EE.UU.
- Cremin, T. (2017). Prólogo. En P. Burnard y R. Murphy (Comps.). *Enseñar música de forma creativa* (pp. 13-17). Madrid: Morata
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós

D

De la Cuesta, C. (2006). Teoría y Método. La Teoría Fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados, año X, n20*, 136-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2006.20.19>

Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, [Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte] por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. València, Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 2015.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical. En M. Díaz y E. Riaño (Eds.). *Creatividad en Educación Musical* (pp. 71-76). Santander: Universidad de Cantabria.

DeLorenzo, L. C. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188-200. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3344669>

Dennis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.

Dessen, M. (2010). New Polyphonies: Score Streams, Improvisation and Telepresence. *Leonardo Music Journal*, 20(1), 21-23. Recuperado de https://doi.org/10.1162/LMJ_a_00007

Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*, trad. de Luzuriaga, L. (2004). Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical. En J. Atance (Coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. (pp. 77-94). Madrid: MECD.

Díaz, M. (2006). Proceso de investigación. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 102-116). Madrid: Enclave Creativa.

Díaz, M. (2007). Creatividad, una constante en el curriculum, en M. Díaz y E. Riaño (Eds.). *Creatividad en Educación Musical* (pp. 19-27). Santander: Universidad de Cantabria.

Díaz, M. (2010). Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en educación secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores? En A. Giráldez (Coord.). *MÚSICA: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 133-146). Barcelona: Graó.

Díaz, M. Y Frega, A. L. (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz: Amarú

Duby, M. (2006). *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance*. (Tesis doctoral, University of Pretoria). Recuperada de <http://hdl.handle.net/2263/26959>

Duckert, K. & Rasmussen, G. (2016). *Ensemble Playing and Improvisation with Soundpainting*. Copenhagen: Edition Wilhelm Hansen AS. Recuperado de <https://books.apple.com/es/book/ensemble-playing-and-improvisation-with-soundpainting/id1181349307?l=ca>

E

Eco, U. (1968). *La definición del arte*, trad. Roca, M. (1985). Barcelona: Planeta-De Agostini.

Eco, U. (1962). *Obra abierta*, trad. Berdagué, R. (1992). Barcelona: Planeta-De Agostini.

Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Art Education*, 51(1), 7-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00043125.1998.11654308>

Eisner, E. W. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384. DOI: 10.1080/00313830308603

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. Recuperado de <http://ijea.asu.edu/v5n4/>

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (1997). Música, educación, y valores musicales. En V. H. de Gainza (Ed.): *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, (pp. 11-33). Buenos Aires, Guadalupe.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

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. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz y A. Giráldez (Coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.

Espinosa, S. (2009). Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13(1), 172-189. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/326928>

F

Faria, B. (2016). Exercising musicianship anew through soundpainting: Speaking music through sound gestures. Tesis doctoral. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts. Lund University, Sweden.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, trad. de Del Amo, T. (2018). Madrid: Morata

Forestier, R. (1980). *Despertar al arte. Introducción al mundo sonoro*. Madrid: Ed. Médica y técnica, SA.

Forner, A., & Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica* (1ª ed.). Barcelona: EUB.

Frega, A. L. (1997). Estrategias comparativas de enseñanza en la educación musical, en V. H. de Gainza (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 89-95). Buenos Aires: Guadalupe.

Frega, A. L. (2008). Creatividad y educación musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13(1), 9-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/326928>

G

Gainza, V. H. de (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V. H. de (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16(1), 33-48. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7430>

Gainza, V. H. de (2013). *El rescate de la pedagogía musical. Conferencias, escritos, entrevistas (2000-2012)* (1ª ed.). Buenos Aires: Lumen

Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas. Una Anatomía de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.

Getino, J., González-Martín, C., & Valls, A. (2018). The Composer Goes to the Classroom. *Music Educators Journal*, 105(2), 28-35. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0027432118805191>

Giacco, G. & Coquillon, S. (2016). On the process of sound creation: Some models for teaching artistic creation in music using a soundpainting project in a french primary school. *Visions of Research in Music Education*, 28. Recuperado de <http://www.rider.edu/vrme>

Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Giráldez, A. (2001). Técnicas y recursos para desarrollar la creatividad musical en educación primaria. En J. Atance (Coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*, (pp. 105-115). Madrid: MECED.

Giráldez, A. (2004). Nota a la edición castellana. En J. Glover, *Niños compositores (4 a 14 años)*, (p. 7). Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (2005). La composición en el aula de música. *Aula de Innovación Educativa*, 14(145), 7-11.

Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz y E. Riaño (Eds.). *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-112). Santander: Universidad de Cantabria.

Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 109-125. ISSN: 1022-6508

Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 23-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/160940690200100203>

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.

Gómez Jáuregui, D., Dongo, I. & Couture, N. (2019). Automatic recognition of Soundpainting for the Generation of Electronic Music Sounds. Conference: NIME 2019: The International Conference on New Interfaces for Musical Expression, At Porto Alegre, Brazil

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó

Gresser, C. (2007). Earle Brown's 'Creative Ambiguity' and Ideas of Co-creatorship in Selected Works. *Contemporary Music Review*, 26(3-4), 377-394. DOI: 10.1080/07494460701414330

Groenendijk, T.; Janssen, T.; Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2013). Learning to be creative. The effects of observational learning on students' design products and processes. *Learning and Instruction* (28), 35-47. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.05.001>

Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (Aut.). *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 11-59). Sevilla: Alfar

Guyot, P. and Pellegrini, Th. (2016). *Vers la transcription automatique de gestes du soundpainting pour l'analyse de performances interactives*. In: Journées d'Informatique Musicale (JIM 2016), 31 March 2016 - 2 April 2016 (Albi, France). Disponible en <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01530246>

H

Hargreaves, A. (2016). Blooming teachers. *Royal Society of Arts Journal*, 162(1), 34-39. Consulta on-line en <https://www.jstor.org/stable/26204482>

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Hauge, T. B., Paulsen, A. S., & Ødemotland, S. (2016). 'Don't we have a storyline?' Negotiating devising strategy in a Nordic-Baltic teacher education programme's artistic production. *International Journal of Education & the Arts*, 17(34), 1-21. Recuperado de <http://www.ijea.org/v17n34/>.

Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theater, and dance. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

Hickey, M. (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*, (pp. 31-53). Reston: MENC-The National Association for Music Education.

Hickey, M. (2009). ¿Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285-299. Recuperado de <https://doi.org/10.1177%2F0255761409345442>

Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3399772>

Howard, J. (2000). *Aprendiendo a componer*, trad. Prieto, R. Madrid: Akal

I

Ibarmia Urruzola, G., & Arriaga-Sanz, C. (2019). Reflexiones sobre el SoundPainting y sus aportaciones en Educación Primaria. *Revista Música Hodie*, 19(1), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.5216/mh.v19.59507>

Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz, (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.

J

Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. En A. Craft, B. Jeffrey, M. Liebling (Eds.). *Creativity in education*, (pp. 17-34). Continuum, London

K

Kampylis, P. & Berki, E. (2014). Nurturing creative thinking. *International Academy of Education, UNESCO*, 25(1), 1-28. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227680e.pdf>

Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music* 37(3), 251-278. DOI: 10.1177/0305735608097246.

Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(5), 5-20. DOI: 10.2307/3344949. Recuperado de <http://jrm.sagepub.com/content/37/1/5>

L

Lage, C. (2016). *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid.

Lage, C. y Gómez, M. (2013). Los sonidos del acoso: una creación sonora para el desarrollo emocional en secundaria. *Revista Digital Educamadrid*. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital>

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Nueva York: Sage.

Lock, G. (2008). "What I Call a Sound": Anthony Braxton's Synaesthetic Ideal and Notations for Improvisers. *Études critiques en improvisation*, 4(1), 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.21083/csieci.v4i1.462>

López, R. (2006). *Diccionario de Creatividad (1ª edición)*. Buenos Aires: Morphia

M

Marcipar, M. (2016). El “lenguaje de señas” para la improvisación musical dirigida ¿Es un lenguaje? *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 99 – 114. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/issue/view/5>

Maschat, V. (2001). Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño. En J. Atance (Coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*, (pp. 57-62). Madrid: MECD.

Masset, D. (2014). L'art participatif, une manière de s'émanciper? Le cas du Soundpainting. *Action et Recherche Culturelles*. Disponible en http://www.arcculture.be/wp-content/uploads/2014/11/analyse_ARC_soundpainting_20142.pdf

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

Michels, U. (1977). *Atlas de Música, Vol. 1*, trad. de Mamés, L. (2001). Madrid: Alianza Atlas

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Nwebury Park: Sage.

Minors, H. J. (2012). Music and movement in dialogue: Exploring gesture in Soundpainting. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 13(1-2), 87- 96. DOI: 10.7202/1012354ar

Minors, H. J. (2012b). Reassessing the Thinking Body in Soundpainting. En H. J. Minors (Ed.). *How performance thinks* (pp. 142-149). Kingston upon Thames, U.K. : Practice Research Unit, Kingston University and Performance and Philosophy Working Group, Psi. 219p. Recuperado de <http://eprints.kingston.ac.uk/id/>

eprint/24472

Minors, H. J. (2013). Soundpainting: The use of space in creating music-dance pieces. En M. Wyers & O. Glieda (Eds.). *Sound, Music, and the Moving-thinking body*, (pp. 27-34). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Mitjás, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *CS*, (11), 311-341. Recuperado de <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>

Molina, E. (2008). La Improvisación: Definiciones y puntos de vista. *Música y Educación*, 75(3), 76-93. Recuperado de <https://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun00031172>

Monk, A. (2013). Symbolic Interactionism in Music Education: Eight Strategies for Collaborative Improvisation. *Music Educators Journal*, 99(3), 76-81. DOI: 10.1177/0027432112467823

Morris, L. D. (2017). *The Art of Conduction. A Conduction® Workbook*. New York: Karma

Murillo, A. (2011). *Música contemporània i composició col·lectiva: anàlisi dels processos creatius en alumnat d'educació secundària des d'un enfocament pragmatista*. Diploma de Estudios Avanzados, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

N

Nankivell, E. H. (1999). *Group Composition: A Relevant and Practical Model for Use in the Primary School Classroom*. Unpublished M. Phil. dissertation, University of Huddersfield.

Norro, M. (2006). Una exploración sobre la composición en tiempo real como intuición de la duración. Actas de la V Reunión de SACCoM © 2006 - ISBN: 987-98750-3-6 (pp. 109-125).

Norro, M. (2008). Composición en tiempo real ¿Improvisación compuesta, composición improvisada o fenomenología específica? *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, (pp. 203-216).

O

Odena, 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(1), 225-240. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126456/176909>

Odena, O. (Ed.). (2012). *Musical creativity: Insights from music education research*. Farnham, England: Ashgate.

Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa, en M. Díaz, y A. Giráldez (Eds.), *Investigación Cualitativa en Educación Musical* (pp. 99-115). Barcelona: Graó

Odena, O. (2015a). La creatividad en la Educación Musical. La relación entre la teoría y la práctica educativas. En M. Díaz y E. Riaño (Eds.). *Creatividad en Educación Musical* (pp. 47-60). Santander: Universidad de Cantabria.

Odena, O. (2015b). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales: reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12(1), 1-10. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.49141

Omura, T. J. (2015). *Pichar sons, ver silencios, ouvir gestos: uma aventura poética com o Soundpainting*. (MA thesis), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brazil.

P

Paynter, J. (1972). *Oir, aquí y ahora*, trad. Schultis, J. Buenos Aires: Ricordi.

Paynter, J. (1992). *Sonido y estructura*, trad. Urquhart, H. (1999). Madrid: Akal.

Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17(1), 5-31. DOI:10.1017/S0265051700000115

Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pellegrini, Th.; Guyot, P.; Angles, B.; Mollaret, C. and Mangou, C. (2014). Towards soundpainting gesture recognition. In *Proceedings of the 9th Audio Mostly : A Conference on Interaction With Sound*, Aalborg, 2014. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1145/2636879.2636899>

Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A. F., Francés García, F. J., & Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Universidad de Cuenca: PYDLOS. Descargado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22374>

Pressing, J. (1984). Cognitive processes in improvisation. En W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.). *Cognitive processes in the perception of art*, pp. 345-364. Amsterdam: Elsevier

R

Rahfeldt, J. (2007). Soundpainting Komposition: Parallell I. Recuperado de <http://a4-room.com/parallell-1/>

Randel, D. M. & Apel, W. (1986). *The New Harvard dictionary of music*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte] por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2014.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte] por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2014.

Regelski, T. (2002). On "Methodolatry" and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123. Recuperado de <https://www.muse.jhu.edu/article/408680>.

Regelski, T. (2009). Teoría y educación musical: Teoría y práctica para "marcar la diferencia". En D. K. Lines (Comp.). *La educación musical para el nuevo milenio* (pp.). Madrid: Morata

Riaño, M. E. (2017). Creación sonora a partir de las narrativas biográficas en el aula de música: narrativas sonoras. En M. Díaz y A. Murillo (Coords.). *La mecánica de la creación sonora*, (pp. 109-134). Universitat de València: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives.

Ribate, M^a J. (2007). Creatividad en la gestión. En M. Díaz y E. Riaño (Eds.). *Creatividad en Educación Musical* (pp. 113-124). Santander: Ed. Universidad de Cantabria.

Robinson, K. (2017). *Escuelas Creativas*. Barcelona: Grijalbo

Rodrigues, G. (2012). O ensino musical num centro rural galego (Secundária). *Musicrearte digital*, 1(1), 36-42. Recuperado de http://revista.musicrearte.com/musicrearte_digital_numero01_2012_files/musicrearte_digital_01_2012.pdf

Rodrigues, O. (2016). *Real-Time Composition as a Strategy for the 21st Century Composer*. Trabajo final de máster. Politecnico do Porto. Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.22/9083>.

Rolin, E. (2016). *Erolgraphs. Graphic palettes as a Composition Tool* (Vol. 1). Bordeaux: Temperaments.

Ruiz, A. (Ed.) (1994). *Historia de la Música, a cargo de la Sociedad Italiana de Musicología, I. Desde la antigüedad al siglo XIII*. Madrid: Turner

Ruiz, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje Musical Significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Educativa*, 1(5), 1-16. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem>

Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker*, 14, 191-208. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14191208.pdf>

Rusinek, G. (2005b). Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula. La composición en el aula de música. *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: ICE, Universitat de Barcelona.

Rusinek, G. (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323-335. DOI: 10.1080/14613800701587670

Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: An analysis of research questions and designs. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 185-200). Farnham: Ashgate.

S

Sáenz, J. (2004). Introducción. En J. Dewey (Au.). *Experiencia y educación*, (pp. 11-58). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sawyer, R. K. (2004). Improvised lessons: collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), pp. 189-201. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>

Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), pp. 148-165. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>

Sawyer, R. K. (2007). Improvisation and teaching. *Critical Studies in Improvisation (Improvisation and pedagogy)*, 3(2), 1-4. Recuperado de <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.380>

Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>

Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Sawyer, R. K. & DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81-92. DOI: 10.1037/a0013282

Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

Schafer, R. M. (1969). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.

Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

Schaeffer, P. (1966). *Tratado de los objetos musicales*, trad. Cabezón de Diego, A. (2003). Madrid: Alianza Música

Serrano, G. P. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*, trad. de Schultis, J. Buenos Aires: Ricordi

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. New York: Oxford University Press.

Small, C. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía* 28, 8-19. Barcelona: Graó.

Smolucha, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 5(1), 49-67. DOI: 10.1080/10400419209534422

Solís, H. (2004). *Improvisatory Music and Painting Interface*. Tesis de Maestría. Massachusetts Institute of Technology. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1721.1/28766>

Solís, H. (2006). *Understanding Collective Gestural Improvisations; a Computational Approach*. Diploma de Estudios Avanzados, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de <http://mtg.upf.edu/node/2219>

Southcott, J. (1990). A Music Education Pioneer – Dr Satis Naronna Barton Coleman. *British Journal of Music Education*, 7(2), 123-132. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051700007622>

Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1174340>. DOI: 10.2307/1174340

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Stubley, E. (1992). Fundamentos Filosóficos. En R. Colwell (Ed). *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC-Shirmer Books. Sección A. Traducción: Luciano F. Bongiorno.

Supper, M. (1997). *Música electrónica y música con ordenador. Historia, estética, métodos, sistemas*, trad. de Arteaga, A. (2004). Madrid: Alianza

Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Swingler, T. (1997). La coreografía como composición. El movimiento en la música: La utilización del *Soundbeam* como un nuevo acceso a la elocuencia creativa. En V. H. de Gainza (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 75-80). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

T

Tafari, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 27-36.

Tafari, J. (2007). Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos. En M. Díaz y M. E. Riaño, (Eds.). *Creatividad en Educación Musical* (pp. 37-46). Santander: Universidad de Cantabria.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Thompson, W. (2001). *Colors, A.K.A. SP 41402, for Chorus*. New York: Boosey & Hawkes. Recuperado de <https://www.boosey.com/cr/sheet-music/Walter-Thompson-Colors/36499>

Thompson, W. (2006). *Soundpainting. The art of live composition. Workbook 1*. New York: Thompson, W.

Thompson, W. (2009). Soundpainting: el arte de la composición en directo. *Eufonía: Didáctica de la música*, (47), 77-83.

Thompson, W. (2014). *Soundpainting. The art of live composition. Workbook 3 Theater & Dance*. New York: SPing-books

Torrance, E. P. (1963). *Educación y capacidad creativa*, trad. Piqué, J. (1977). Madrid: Marova.

V

Van der Schyff, D. (2013). The Free Improvisation Game: Performing John Zorn's Cobra. *Journal of Research in Music Performance*, 1-11. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21061/jrmp.v0i0.726>

Van Nort, D. (2018). Conducting the in-between: improvisation and intersubjective engagement in soundpainted electro-acoustic ensemble performance, *Digital Creativity*, 29(1), 68-81. DOI: 10.1080/14626268.2018.1423997

Veloso, A. L. & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: insights from music education research* (pp. 74-91). Farham, England: Ashgate

Vidal, O. (2014). *Aplicaciones didácticas del lenguaje Soundpainting en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real*. Tesis de maestría. Universitat de València, València.

Vidal, O. y Morant, R. (2017). Aplicaciones didácticas del lenguaje Soundpainting en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 329-350. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.53371>

Viladot, L. (2012). De la poesia a la composició musical col·lectiva: una experiència a l'escola de música. *Temps d'educació*, 42, 93-110. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/259197>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

W

Webster, P. R. (1992). Research on Creative Thinking: The assessment literature. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, (pp. 266-278). New York: Schirmer

Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. En T. Sullivan, & L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 16-34). Edmonton, Alberta, Canada: Canadian Music Educators' Association.

Webster, P. R. (2012). Towards pedagogies of revision: guiding a student's music composition. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 93-112). Farnham, England: Ashgate.

Wiggins, J. (1994). Teacher-Research in a General Music Classroom: Effects on the Teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (123), 31-35. Retrieved April 5, 2020, from www.jstor.org/stable/40318687

Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea

Y

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales y validación. *Serie Documentos de Trabajo*, No. 296, 1-37. Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10419/84390>

Yerlikaya, M. & Coşkuner, S. (2016). Analysis of soundpainting sign language visuals. *Arts and Music in Cultural Discourse. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 0, 64-74. DOI:<http://dx.doi.org/10.17770/amcd2016.2194>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.

Young, S. (1995). Listening to the music of early childhood. *British Journal of Music Education*, 12(1), 51-58. DOI:[10.1017/S0265051700002394](https://doi.org/10.1017/S0265051700002394)

Z

Zaragozà, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó

ANEXOS

Los diferentes contenidos de los anexos citados a continuación, podrán ser consultados en el código QR anexo a la presente Tesis Doctoral.

I. REGISTROS EN VIDEO

II. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

III. NOTAS DE CAMPO

IV. OBSERVACIÓN DE EXPERTOS

V. GESTOS SOUNDPAINTING USADOS POR EL ALUMNADO



