



La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria

Luis del Barrio Aranda

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL
Y CORPORAL**

**La creación musical: una propuesta educativa
basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical
en la etapa de Educación Primaria**

Doctorando

Luis del Barrio Aranda

Programa de Doctorado:

**Ciencias de la Educación y Didácticas específicas
Bienio 2004-2005
Universidad de Zaragoza**

Directores de la Tesis:

**Dra. Dña. Maria Àngels Subirats Bayego
Universidad de Barcelona**

**Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra
Universidad de Zaragoza**

Parte II

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4

Presupuestos de la investigación

4.1. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión de la investigación existente sobre la práctica educativa de la creación musical en el contexto de la Educación Primaria constituye la base del conocimiento sobre el que fundamentamos nuestro estudio. Si bien la práctica de la creación musical mediante la improvisación y la composición ha sido estudiada por la comunidad científica en las distintas etapas educativas, no hemos encontrado estudios que reúnan las características que identifican la naturaleza de nuestra investigación, de acuerdo con:

- a) El **marco teórico-conceptual**: utilización de las distintas formas de creación musical posibles como la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición
- b) El **contexto de aplicación**: un grupo-clase numeroso de niños de 4º nivel de Educación Primaria.
- c) El **enfoque metodológico**: fundamentado en la práctica de la creación desde la que desarrollamos íntegramente nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje musical, abordando la totalidad de los contenidos desde los distintos medios de expresión corporal, vocal e instrumental.
- d) La **duración del estudio**: un curso académico completo.

En cualquier caso, la revisión del estado de la cuestión nos ha requerido investigar y profundizar sobre la evolución teórica y metodológica de esta práctica educativa en el contexto de la educación básica. Para ello, hemos consultado las distintas bases de datos de educación nacionales TESEO y REDINED, e internacionales ERIC y ERA, así como la base de datos de humanidades y ciencias sociales FRANCIS; las bibliotecas digitales DIALNET y BIVEM; la revista electrónica europea sobre educación musical LÉEME, además de otras publicaciones digitales de interés como SAGE publications, Music Education Research, British Journal of Music Education e International Journal of Early Years Education, entre otras; igualmente se han revisado diversas páginas webs cuyos contenidos eran relevantes para este estudio. También, por supuesto, se han consultado otras fuentes bibliográficas impresas en soporte de papel, tanto libros como revistas..

Así pues, mostramos a continuación de un modo detallado la evolución del estudio de la práctica de la creación musical según los distintos ámbitos de aplicación en las diferentes etapas educativas.

Educación Primaria

De acuerdo con Barrett (1998, 10), las raíces de este impulso dado a la creación artística en el ámbito educativo lo encontramos en los escritos de Herbert Read (1943), en su obra *Education through Art*, donde defiende una visión educativa de las artes centradas en el niño y en la atención a sus producciones originales como el modo más natural de integrar percepción y sentimiento. Si nos referimos a la intencionalidad educativa de la dimensión creativa musical, nos deberíamos remontar a la década de los años 20, en la que la educadora y escritora Coleman (1922) utilizó por primera vez en sus escritos el término “creative music” por el que atribuía un valor significativo en su labor pedagógica a las invenciones musicales de los niños, que concluyó con el desarrollo de un sistema de notación simplificado para registrar las melodías. En la misma línea, el organista y compositor británico Walford Davies (1869 – 1941), también utilizó la composición de melodías en las clases con sus alumnos, las cuales fueron recopiladas y grabadas en discos de doble cara en 1922. La construcción de melodías seguía un proceso basado en tres fases: “Aventura, Balance y Terminación”. La Aventura estaba relacionada con la exploración, el Balance con el desarrollo de la idea y la Terminación con la definición de la misma. Resulta interesante conocer las declaraciones recogidas en la revista de la Gramophone Company sobre sus pretensiones pedagógicas relacionadas con la habilidad del niño para componer:

[...] El Dr. Davies no tiene la intención ni el deseo de hacer de todos nosotros compositores. Él utiliza el método compositivo como un medio para que obtengamos un conocimiento del arte de la música, de manera que después seamos capaces de adquirir una comprensión completa de toda la música que hay en el mundo. (*The Voice*, 1922; cit. en Glover, 2004, 22).

Poco a poco, el estudio de la creatividad musical iba adquiriendo mayor relevancia en el ámbito de la investigación educativa, tal y como quedó demostrado con el estudio Pillsbury Foundation Study de Moorhead y Pond (1941, 1942, 1944, 1951). Iniciado por personas que nada tenían que ver con el entorno educativo, como el director de orquesta inglés Leopold Stokowski y el compositor Donald Pond, este estudio se interesó por el descubrimiento musical de un grupo seleccionado de niños con edades comprendidas entre

3 y 6 años, a partir del análisis de sus interpretaciones musicales libres. Pond, atraído por el potencial musical espontáneo de los niños, trató de estudiar cómo y por qué los niños llegaban a ser expresivos a través de la música. El análisis individual de cada niño a través de la observación del escenario natural concluyó con la clasificación de los productos musicales obtenidos, diferenciando entre dos tipos de sonidos: vocales espontáneos (canto, entidades rítmicas y melódicas) y cánticos (sonidos improvisados).

En la línea de estudio del potencial creativo musical, Silvermann (1962) descubrió que la improvisación grupal constituía una actividad única para el éxito, pues permitía el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes con mayor talento musical y favorecía la enseñanza mediante técnicas específicas de creatividad a través de la música. Poco a poco, comprobamos cómo se fueron prodigando los estudios que relacionaban la música con el crecimiento del potencial creativo. Así, Simpson (1969) reveló a partir de los datos extraídos de sus estudios que los alumnos que recibían educación musical experimentaban un desarrollo en su potencial creativo; aquéllos que habían cursado educación musical durante más de dos semestres demostraron mayor desarrollo en sus habilidades creativas con referencia al resto, y, en contra de lo que defendió Silvermann (1962), afirmó que el cultivo consciente de la creatividad musical no era necesario para estimular el crecimiento del potencial creativo general.

Por su parte, la visión creativa que ofrece la música contemporánea, caracterizada por el valor del sonido y las nuevas fuentes sonoras, proporcionó un considerable impulso al estudio de la creación musical según sus distintas modalidades, por lo que la improvisación y la composición empezaron a adquirir un carácter educativo singular para algunos compositores fundamentalmente centroeuropeos. Así, el compositor inglés Maxwell Davies (cit. por Glover, 2004, 26), en una entrevista sobre su trabajo con los alumnos de la Cirencester Grammar School (1959-1962), afirmó que en su período como docente animaba a los niños a componer en la escuela y se impresionaba mucho por la desinhibición mostrada en sus composiciones. Los niños en grupos componían la música para sus obras de teatro que comprendían melodías simples, efectos sonoros y números de danza. Davies les pedía que escribieran, ensayaran e interpretaran su propia música, como parte de una obra escolar cuya representación les permitiría valorar su trabajo creador.

Los compositores Paynter y Aston (1970) incidieron en el estudio del potencial creativo artístico y musical de todo individuo y sus investigaciones sobre diferentes

técnicas y materiales contribuyeron al desarrollo de la práctica compositiva en la educación escolar. En este sentido, afirmaron:

[...] Necesitamos a los artistas profesionales, pero al mismo tiempo necesitamos también cultivar al artista que llevamos dentro, ya que cada uno de nosotros tiene algo de esa inocencia infantil –característica de la mente artística– que obtiene inspiración fresca de las cosas familiares, y expresa sentimientos en palabras, acciones, símbolos visuales o música. No debemos sofocar ese ojo u oído inocente, ya que nuestra comprensión del trabajo del artista profesional puede depender considerablemente de nuestra habilidad para participar, aunque sea un poco, en sus actividades. (Ibid., 4)

Asimismo, el compositor francés Vinko Globokar (1982, 19-20) utilizó la improvisación como herramienta para desarrollar la creatividad y el “sentido de la responsabilidad colectiva”. Tomando como punto de referencia la música contemporánea, afirmó que la práctica formativa de la improvisación contribuía al aprendizaje del alumno en el manejo de la materia sonora y en la adquisición de habilidades relacionadas con la construcción del discurso musical y su comunicación.

Aunque este apartado está centrado en la evolución del estudio de la práctica creativa musical en el ámbito de la Educación Primaria, los primeros estudios sobre los procesos compositivos fueron realizados con compositores adultos. Nos referimos a los estudios de Bennett (1976), quien entrevistó a 8 compositores profesionales sobre el orden de los procesos seguidos en la elaboración de sus obras musicales, y a las aportaciones de Sloboda (1985), quien describió y analizó los procesos cognitivos que tomaban parte en la percepción, la representación y la creación musical, y descubrió que la práctica creativa musical favorecía la percepción auditiva, la memoria fonológica y el conocimiento metacognitivo.

En la línea de estudio de los procesos creativos con niños, el trabajo de Bamberger (1977) basado en el análisis de los procesos creativos musicales de 8 niños para crear melodías a partir de la combinación de los diferentes patrones o modelos musicales que ofrece una aplicación informática, concluyó con el establecimiento de las estrategias compositivas utilizadas en la elaboración de la melodía resultante.

Pero sin duda alguna, el York Project desarrollado en la década de 1980 y los centros de divulgación surgidos del proyecto fueron determinantes en la preparación de los maestros para la llegada en 1985 del General Certificate of Secondary Education (GCSE),

en el que la composición, la ejecución y la audición constituían los elementos básicos del currículo del Reino Unido. En esta nueva etapa, la labor emprendida por Swanwick (1979) y Swanwick y Tillman (1986), cuyas aportaciones sirvieron de base para el desarrollo de nuevos estudios, marcaron un antes y un después en la consideración de la práctica de la composición musical en el aula. Así, Swanwick (1979) manifestaba en su obra *A Basis for Music in Education* que la composición, la audición y la ejecución eran cruciales para el currículo de música. Los principios de esta nueva concepción fueron recogidos en el artículo de Swanwick y Tillman (1986), *The sequence of musical development: A study of children's composition*, en el que ofrecía una explicación detallada del desarrollo compositivo. La evolución del conocimiento musical del individuo era estudiada a través de la recopilación y análisis de las improvisaciones y las composiciones de una muestra de más de 700 niños y adolescentes. El análisis de los datos obtenidos y las conclusiones formuladas tuvieron como resultado final la elaboración de un modelo de desarrollo musical espiral organizado según ocho niveles denominados, respectivamente: sensorial, manipulativo, personal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático (Swanwick, 1991, 86). Desde la práctica de la creación musical, esta investigación permitió conocer las diferentes formas de hacer música y valorar las habilidades compositivas de los niños de 3 a 11 años. Posteriormente, basándose en esta teoría del desarrollo musical (modelo espiral), França, en colaboración con Swanwick (1999), demostraron que las actividades de composición, apreciación y ejecución necesitan ser apropiadas y accesibles a las condiciones técnicas de los estudiantes para que exista un refinamiento de sus respectivas comprensiones musicales.

A partir de entonces, empezaron a sucederse estudios sobre la práctica de la composición y la improvisación musical en esta etapa educativa, como las investigaciones de Upitis (1986), Bunting (1987) o DeLorenzo (1989). Respecto a la composición, Upitis (1986) estudió la música compuesta por 60 niños canadienses de tercer grado. Los resultados indicaron cómo la utilización de notaciones musicales emergentes aportadas por los alumnos en cada situación favorecía el aprendizaje formal del ritmo y el desarrollo de la lectoescritura musical. Por su parte, DeLorenzo (1989) basó su investigación en el estudio de las decisiones de un grupo de estudiantes de sexto grado relacionadas con la percepción y la formulación de soluciones al problema planteado de hacer música, y descubrió que el diálogo era una estrategia exitosa para la práctica de la composición musical en el aula. De un modo más exhaustivo, Kratus (1989) examinó los modos de

composición utilizados por 60 niños y niñas de edades comprendidas entre 7 y 11 años, en la creación de una melodía. Disponían de 10 minutos y un teclado eléctrico para la composición de la melodía que debería ser interpretada y repetida. Se analizó el tiempo dedicado a la exploración, el desarrollo, la repetición y el silencio mientras componían. No se encontraron diferencias significativas entre los sexos en la interpretación. Los resultados sugirieron que la improvisación era una actividad creativa más apropiada que la composición para los niños de 7 años; la repetición era un proceso necesario en la composición de canciones y los niños de 9 a 11 años eran capaces de usar la exploración, el desarrollo y la repetición de un modo coherente, de acuerdo con los procesos compositivos de los compositores adultos.

En cuanto a la improvisación, el interés suscitado por el valor formativo de la creación llevó a Kratus (1991) a profundizar en el estudio de otras formas de hacer música, que concluyó con su investigación *Growing with improvisation*. Entendida la improvisación como un fenómeno, propuso distintos niveles para secuenciar el aprendizaje a partir de la improvisación. Además, identificó distintos niveles en el desarrollo de la improvisación como la exploración, el proceso orientado, el producto orientado, fluido, estructural, estilístico y personal. Finalmente, argumentó que la improvisación podía y debería ser considerada como un tema significativo para la educación musical de todo estudiante desde la edad preescolar hasta la edad adulta. En la misma línea, Azzara (1993) priorizó la improvisación como procedimiento educativo musical a partir de su estudio con 66 alumnos de quinto grado de educación elemental. Su conclusión fue que los estudiantes que habían recibido una instrucción basada en la improvisación habían obtenido mejores resultados que aquéllos que carecieron de ella. Por tanto, concibió la enseñanza desde la improvisación ya que permitía describir la adquisición de las habilidades para manipular mentalmente las estructuras musicales con propósito y significado, cuyo impacto en la interpretación favorecía el desarrollo de la creatividad.

Más allá del desarrollo de la creatividad, la evaluación del pensamiento creativo constituyó el problema de investigación para Webster (1989), que concluyó con el desarrollo del test *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM)*, basado en un conjunto de actividades que permitían evaluar los niveles expresivos y productivos de los productos creativos de niños de edades comprendidas entre 6 y 10 años, en actividades musicales de improvisación y cuasi-improvisación, considerando diversas cualidades

creativas como la flexibilidad o la fluidez. Entre los elementos del modelo de Webster (MCTM) para trabajar contenidos relacionados con la creación musical, destacan las siguientes: el proceso de pasar del pensamiento divergente al convergente es parte del proceso creativo musical; las habilidades de extensión o fluidez, flexibilidad, originalidad y sintaxis pueden proporcionar un medio para el desarrollo de la habilidad creativa; la motivación, la independencia, la curiosidad y la autoconfianza están relacionadas con la creatividad musical.

El progreso de las tecnologías digitales fue una importante contribución para el estudio del pensamiento creativo musical. Preocupado por la evaluación sistemática de las composiciones de los niños referidas al proceso y al producto, Webster (1992) aprovecha los avances ofrecidos por la tecnología informática y sonora para promover la investigación sobre la actividad creativa. Sin embargo, criticó el uso restrictivo de estos medios utilizados como herramientas que permitían completar las tareas de composición o la grabación de los sucesos musicales en una sesión de composición de carácter lineal o pasivo. Anteriormente, Hoffman, Hedden y Mims (1990) utilizaron el teclado digital y el secuenciador para grabar las producciones musicales de los niños. La evaluación del proceso compositivo realizada por jueces externos permitió analizar el tipo de actividad compositiva en segmentos de cinco segundos. Por su parte, Younker y Smith (1996) usaron en sus estudios el software musical (editor de partituras y secuenciador) y el teclado digital como herramientas para la escritura de las composiciones, y se sirvieron de un protocolo de análisis verbal para la evaluación del proceso compositivo.

Oros autores enfocaron el estudio del proceso compositivo desde el análisis de los sistemas notacionales de los niños. MacGregor (1994), tras examinar el sistema notacional utilizado por 179 alumnos, descubrió que los niños parecían tener sus propios sistemas de símbolos basados en aspectos musicales como el tono, la intensidad y la duración de las notas, sin considerar el contorno o línea melódica. A partir de los resultados obtenidos, diseñó un software que permitía enseñar a los niños a componer. En la misma línea de trabajo, Barrett (1998) examinó los procesos compositivos de un grupo de niños de edades comprendidas entre 7 y 11 años, desde el punto de vista estético, a partir de sus notaciones inventadas como un modo de conocer su pensamiento musical, sirviendo de base para la planificación del consiguiente proceso educativo.

Por su parte, Wiggins (1994) estudió los procesos compositivos grupales utilizados por un grupo de niños de quinto grado durante un período de cinco meses, mediante la interacción y el diálogo. La naturaleza de las estrategias usadas por los niños permitió, a través del trabajo entre iguales, la solución de los distintos problemas surgidos en la composición. La metodología de trabajo fundamentada en la interacción de los alumnos con el maestro de música, mediante sus producciones musicales, implicaba a los niños en la toma de decisiones sobre las estrategias compositivas que debían seguir en cada momento, de acuerdo con un patrón de trabajo distribuido en tres etapas: *planning* inicial en conjunto, desarrollo de ideas o motivos en pequeños grupos y la práctica en conjunto.

El desarrollo de modelos educativos de la práctica de la composición musical en el aula fue un tema de estudio para figuras como Kratus (1994), quien analizó los procesos compositivos utilizados por los niños a partir del estudio de las relaciones entre la audición de la música, los procesos compositivos y las características musicales de las canciones compuestas por una muestra de 40 niños de 9 años de edad. Para ello, utilizó el test de aptitudes musicales (de audio- discriminación) de Gordon (1982), *Intermediate Measures of Music Audiation* y dio a los niños diez minutos para componer una canción en un sintetizador. Dos jueces analizaron las grabaciones de las composiciones para determinar el tiempo invertido en la exploración, desarrollo, repetición y silencio. Otros dos jueces analizaron la música compuesta según diversos parámetros: estructura (métrico, tonal), patrones (rítmicos, melódicos repetidos o desarrollados) y la longitud y el ámbito tonal. Los resultados desvelaron una correlación directa de la audición con los procesos compositivos musicales; de la audición con la estructura métrica y tonal de las canciones y con el desarrollo rítmico de los patrones, y no tanto así con el ámbito tonal de las mismas. Asimismo, los primeros estudios de Elliott (1989), sobre la relevancia que podría adquirir el trabajo de la creatividad en la educación musical, concluyeron con su obra *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), donde abogaba por la filosofía pragmatista de la educación musical. Su estudio finalizó con un modelo de educación musical basado en un conjunto de actividades particulares donde el ser humano se desempeñaba haciendo y creando a través de la ejecución, la improvisación, la composición, el arreglo y la dirección; todo ello desde la escucha activa y la crítica reflexiva. Además de éstos, también surgieron estudios sobre modelos educativos creativos que relacionaban la música con el movimiento, como Cohen (1997) que diseñó un método de enseñanza en el que los estudiantes adecuaban sus movimientos a la forma de

comprender la obra musical escuchada. A partir de la imitación en espejo de los movimientos del maestro, se pasaba al perfeccionamiento de los mismos y, finalmente, a la invención de sus propios movimientos para nuevas piezas. Evaluó finalmente el éxito pedagógico del método.

En la improvisación, resultan destacables las aportaciones de Tafuri centradas en el estudio de los procesos organizativos y la habilidad para utilizar estructuras formales en esta práctica creativa. Con una muestra de 132 niños de edades comprendidas entre los 7 y 10 años, y un análisis de 792 obras improvisadas, el primer estudio se centró en la relación entre las tareas y la estructura de las improvisaciones y la influencia que ejercía el profesor en el proceso de improvisación (Tafuri y Baldi, 2002). Posteriormente, se estudiaron los procesos creativos utilizados por los niños al comienzo, al final y en la parte central de las improvisaciones (Tafuri, Baldi y Caterina, 2003/2004). Los resultados demostraron una clara relación entre los procesos de organización y el aumento de la edad de los niños. Es decir, el aprendizaje de la organización de materiales temporales era posible cuando los mecanismos cognitivos estaban preparados, mediante el uso y la exposición de productos musicales propios.

Además de los países europeos, la publicación de los Estándares Nacionales para la Educación de las Artes en los Estados Unidos en 1994 contribuyó a la consideración de la improvisación y la composición en los objetivos curriculares de la Educación Primaria y Secundaria, lo que dio pie a la proliferación de líneas de investigación relacionadas con la capacidad creativa. Así, Kiehn (2003) centró su estudio de la creatividad musical de 89 estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado, a partir de varias tareas relacionadas con la improvisación. Para la valoración de esta capacidad utilizó dos tipos de test de creatividad: The Torrance Test of Creative Thinking (1966) y The Vaughan Test of Musical Creativity (1971). Haciendo uso de un diseño metodológico experimental de corte cuantitativo, los resultados del estudio indicaron un nivel de capacidad creativa musical inferior de los niños de segundo grado respecto a los de cuarto y sexto, mientras que no había diferencias significativas entre los de cuarto y sexto. Asimismo, los resultados de los test de creatividad musical demostraron diferencias significativas de género mostrando una puntuación superior los niños respecto a las niñas. Finalmente, se encontró una correlación estadísticamente significativa entre creatividad musical y creatividad figurativa o gráfica.

Siguiendo la línea de estudio sobre los modelos de aprendizaje para la práctica de la composición musical en el aula, cabe destacar las aportaciones de Miller y Regelski. Así, Miller B. A. (2004), con su proyecto de investigación *Designing Compositional Tasks For Elementary Music Classrooms*, trató de facilitar al alumno las estrategias compositivas necesarias para el desarrollo del aprendizaje musical. Varias fueron las cuestiones que guiaron este estudio: valorar si la práctica de la composición se podía llevar a cabo con todo el grupo; analizar la efectividad del proceso compositivo enmarcado en un período de 30 minutos una vez por semana, y estudiar si el aprendizaje a través de la composición podía reflejar las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta la gran variedad de niveles de capacidad existentes. Discutió sus hallazgos y describió una secuencia sobre los diferentes grados o niveles para la práctica de la composición musical en el aula.

Por su parte, el trabajo de Regelski (2004), basado en los principios del constructivismo y de la teoría crítica, le permitió analizar los cambios que la práctica de la creación musical producía en el desarrollo físico, psicológico, cognitivo y social de los estudiantes de cuarto a octavo grado (de 9 a 14 años de edad) y sus implicaciones según los distintos formatos educativos propuestos por diferentes escuelas. Propuso un modelo de aprendizaje denominado *Action Learning Model* que, basado en investigaciones en varias disciplinas, se fundamentó en un planteamiento pragmático para la educación musical. Para ello, planteó las clases como “laboratorios musicales” en los que el trabajo de las distintas destrezas musicales fue analizado y desarrollado desde un plano holístico mediante actividades de composición, interpretación, canción y audición. Finalmente, proporcionó al docente una serie de recursos, principios y normas necesarias para el diseño de sus propias lecciones a partir de un formato determinado, según el contenido de trabajo, considerando las condiciones y circunstancias de cada situación.

Con los años, la evolución del estudio de la creación musical ha ido despertando entre los investigadores nuevos intereses o temas de estudio relacionados con el potencial creativo musical en diferentes grupos de niños y el desarrollo de estudios fundamentados en encuestas que permiten analizar la consideración que dan los maestros a la práctica creativa musical en su actividad didáctica.

Respecto a la consideración de la práctica creativa musical entre los docentes, Dogani (2004) centró su estudio en los maestros de seis escuelas de Educación Primaria del suroeste de Inglaterra y demostró que las preferencias que les llevan a realizar esta

actividad estaban determinadas por sus circunstancias y por el significado que tenía para ellos y para los alumnos. Se consideró como una técnica de enseñanza-aprendizaje muy positiva por la interacción y comunicación establecida entre maestro y alumno, y por el valor formativo que proporciona la práctica de la creación musical. De este modo, escuchando el trabajo de los niños y mediante la discusión, los profesores descubrieron los modos que tienen los niños de pensar sobre su música, para celebrar el éxito del esfuerzo de los niños creando música. Como resultado final se concluyó que la expresividad de la música dependía de los conocimientos, los sentimientos musicales y la calidad musical expresiva.

El reconocido valor educativo de la práctica de la creación musical ha dado paso al interés por conocer en qué medida se valora y se ejerce esta práctica en el aula. Así, la consideración de la improvisación para el profesorado de la escuela inglesa se confirmó en el reciente estudio de Koutsoupidou (2005), a partir de un cuestionario remitido a maestros especialistas y generalistas de la escuela primaria inglesa de distintas regiones. Los resultados demostraron una opinión positiva de los docentes hacia las percepciones y prácticas de la improvisación, con un 81% de los encuestados que afirmaron usar la improvisación en la enseñanza musical. La improvisación era utilizada como una respuesta al estímulo visual, verbal y auditivo que permitía mostrar las emociones y las ideas. El análisis estadístico reveló que en el uso de la improvisación influían los siguientes factores: la edad de los profesores, la experiencia, las cualificaciones profesionales o el contexto educativo. Así, los maestros que mayor afinidad demostraron hacia la práctica de la improvisación fueron aquéllos que poseían una amplia experiencia en este campo, y cuya formación musical personal incluía esta práctica. El análisis descriptivo de los datos permitió estudiar las observaciones y creencias personales de los maestros sobre los efectos de la improvisación y la relación entre su práctica docente y el programa nacional de estudios que marca el currículo.

En esta línea, citamos el estudio de Strand (2006), *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*. Una primera propuesta permitió examinar las prácticas docentes de la composición musical en las escuelas públicas del estado de Indiana para investigar quién incorporaba la composición y por qué elegían el uso o no de la misma. La segunda propuesta era conocer qué entendían los profesores por composición. Así, 339 profesores participaron en la cumplimentación de un cuestionario

sobre el uso de la composición en clase. Entre otros resultados, cabe destacar que quienes usaban la composición contestaron preguntas sobre los objetivos educativos de la composición y dieron muestras de ejemplos típicos en los que trabajan esta técnica. Del 88,5% del profesorado que contestó que sí incorporaba la composición, solo un 5,9% afirmó usarla a menudo. Un análisis de las respuestas del cuestionario reveló que los profesores usaban la composición desde una gran variedad de propuestas.

Más allá del contexto puramente pedagógico, la creación musical también ha sido utilizada en el ámbito clínico como recurso terapéutico mediante la improvisación y la invención de canciones dentro de la disciplina de la musicoterapia. Baker y Wigram (2005, 14) así lo confirmaron en su obra *Songwriting*, en la que quedan recopilados una serie de estudios de diversos profesionales en este campo. Existe una distinción entre dos modos de utilizar la creación musical en esta disciplina: escribir canciones con clientes y escribir canciones para clientes. Escribir canciones con clientes permitía al musicoterapeuta y al cliente utilizar la música como terapia, como vínculo. En este caso, la dinámica de intervención conjugaba tanto el proceso como el producto de escribir una canción dentro de las sesiones de terapia. El efecto terapéutico era precisamente que el cliente llevaba a la sesión la creación, la interpretación y la grabación de su propia obra. Los clientes reflejaban sus pensamientos, sus sentimientos y sus experiencias en sus producciones. En definitiva, la música a través de la creación servía como canal de expresión, dentro del proceso terapéutico, y como mecanismo de interacción social al poder compartir las obras con los demás. Esta práctica es especialmente utilizada en niños y adolescentes que padecen cáncer, desórdenes en la sangre o han sufrido trasplante de médula, tal y como demuestran los estudios de diversos autores, recogidos por Baker y Wigram en la revisión sobre el tema (Ibidem). Sin embargo, escribir canciones para clientes era entendido como aquel proceso clínico de intervención en el que el musicoterapeuta compone canciones para un determinado cliente, un grupo o una propuesta terapéutica concreta, adecuándose, en cada caso, a las necesidades terapéuticas del cliente y del momento.

En los últimos años, los temas de estudio sobre la práctica creativa han sido múltiples y diversos. Así, Gould (2006) llegó a considerar la creación musical desde una nueva dimensión, entendida como una experiencia pedagógica y filosófica. Esta investigación, basada en las prácticas pedagógicas de la profesora Carol Mathews sobre la composición musical, con estudiantes de edades comprendidas entre 5 y 10 años, permitió

reflejar algunos procesos que justificaban esta práctica como un constructo denominado “filosofía como experiencia”. A través de la interacción, el movimiento y la danza, los niños respondían a los problemas o tareas musicales planteadas en el proceso de composición de canciones. Los resultados revelaron diferentes modos de pensar al relacionar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la composición musical. La difusión de los resultados permitió informar a otros educadores sobre las prácticas desarrolladas e incluyeron implicaciones relacionadas con la preparación requerida del profesor de música.

El estudio fenomenológico de Custodero (2007), permitió comparar los procesos creativos utilizados entre 2 niños de 7 años y 2 compositores adultos mediante la improvisación. Se reveló que el origen de la creatividad musical espontánea estaba asociado con la disposición y la destreza musical obtenida de la práctica, influyendo de un modo similar en las experiencias creativas de niños y adultos.

El investigador japonés Bo Wah (2008) analizó la evolución de la motivación de 582 estudiantes de cinco escuelas de Hong Kong respecto a la práctica compositiva musical, mediante el análisis de cuestionarios planteados antes y después de realizar actividades de composición. Los resultados estuvieron relacionados con dos variables, que fueron: el género de los estudiantes y su experiencia musical. Así, antes de las actividades de composición los niños y los no-instrumentistas mostraron un nivel de motivación significativamente inferior al mostrado por las niñas y los instrumentistas. Sin embargo, después de las actividades de composición los niños mostraron un considerable incremento del nivel de autoeficacia y los no-instrumentistas aumentaron su autoeficacia y el valor de la utilidad de la práctica compositiva.

Recientemente, la exploración de enfoques creativos en el aprendizaje de aula y su contextualización en las escuelas primarias de Reino Unido ha originado el desarrollo de iniciativas como la propuesta por Clennon (2009), basada en el desarrollo de recursos didácticos que faciliten a los maestros estrategias didácticas y organizativas para la práctica compositiva musical en el aula. Su trabajo se fundamentó en el uso de los “contratos de aprendizaje” de Knowles (1986).

Educación Infantil

Las investigaciones sobre la práctica creativa musical han sido más escasas en esta etapa educativa. Destacamos el trabajo de Miller (1977), quien consideró la relevancia del entorno creativo musical como un factor imprescindible en la iniciación musical del niño. Mediante la creación de canciones originales de la maestra, sus objetivos fueron: incrementar el disfrute del niño por la respuesta musical y desarrollar los conceptos básicos sobre los patrones que identifican el sonido. Sus conclusiones apuntan a la relevancia pedagógica que tiene para la sensibilidad del niño el desarrollo de un modelo educativo musical fundamentado en la creación durante la etapa infantil.

Respecto al estudio de los procesos creativos, el trabajo de Cohen (1980) con 2 niños de Educación Infantil durante 3 años permitió investigar las producciones espontáneas o gestos musicales de los niños y la organización de los sonidos en la configuración de las ideas musicales. Descubrió que, en el proceso creativo, el niño se comportaba de acuerdo con las siguientes categorías: exploración, dominio (al interpretar melodías conocidas) y generación de gestos musicales en la improvisación. Por su parte, Barrett (2006) analizó los procesos compositivos de un grupo de niños de infantil centrado en sus sistemas notacionales y concluyó defendiendo la aplicación de la creatividad en la práctica educativa musical.

En cuanto a la invención de canciones, debemos resaltar la labor del grupo de investigadores suizos Groupe des Chercheurs Romands, entre cuyos estudios, destacamos el trabajo de Zurcher (1991), quien utilizó la práctica de la creación musical con niños de 3 a 5 años. Los niños inventaban sus propias historias y eran animados a cantarlas en clase. Afirmó que la expresión infantil activa se correspondía con un ejercicio de construcción social, y que la práctica de la invención de canciones estimulaba su sensibilidad auditiva y su expresividad vocal. En la misma línea, el estudio de Davies (1992) consistió en el análisis de las canciones inventadas por un grupo de niños de 5 a 7 años; entre sus conclusiones, afirmó que, si bien es cierto que las composiciones vocales se desarrollan a lo largo de la etapa escolar, las propiedades estructurales, el agrupamiento y el gesto, como acompañamiento a las composiciones, emergían en los niños de edades comprendidas entre 5 y 7 años.

Educación Secundaria

En los últimos años, resulta destacable el desarrollo de la investigación sobre la creación musical en esta etapa educativa, tal y como recogemos con la correspondiente revisión del estudio.

En cuanto al estudio de los procesos compositivos destacaron los trabajos de Folkestad, Lindström y Hargreaves (1997), que tuvo como objetivos principales describir los procesos compositivos musicales en los niños utilizando la tecnología musical y analizar el modo en que es percibido por los jóvenes compositores. Esta investigación se basó en la descripción y el análisis de 129 composiciones realizadas con niños de 15 y 16 años durante tres años. El estudio de los procesos compositivos seguidos, la entrevista individual con cada participante y la observación fueron los procedimientos metodológicos de trabajo para el estudio de las estrategias compositivas. Fueron identificados seis modos diferentes de crear música, divididos en dos categorías: horizontal y vertical. En la categoría horizontal, se descubrió que la composición y la organización se consideran como procesos independientes, mientras que en la categoría vertical, la composición y la organización estaban integradas en un único proceso. Se encontraron diferencias entre las estrategias relacionadas con el carácter de la música y con el género. En la misma línea, Kennedy (2002), estudió los procesos compositivos de los adolescentes de acuerdo a un modelo establecido para clarificar aquellas estrategias efectivas que permitieran implementar eficientes actividades de composición en los programas educativos musicales de etapa. El estudio comprendió el análisis del progreso de 4 estudiantes a partir de dos tareas de composición. Las técnicas de recogida de datos fueron la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de documentos. El modelo de composición permitía reflejar el proceso común de composición seguido por los participantes. Las características más importantes del modelo fueron el papel que tiene la audición, la necesidad de tiempo individual para pensar en la elaboración y el carácter que juega la improvisación en el producto final. Las conclusiones de este estudio indicaron que, aunque existían elementos comunes en los procesos compositivos de los estudiantes, la naturaleza del proceso compositivo era distinguida por su carácter idiosincrático.

El estudio de los modelos de enseñanza compositivos utilizados por los profesores de diversos institutos del Reino Unido fue la línea de investigación de Odam y Patterson (1999) titulada *Composing in the classroom*, que permitió analizar las valoraciones de los

estudiantes sobre el progreso compositivo. Por su parte Brinkman (1999) investigó la búsqueda del estilo creativo en los productos musicales de los niños. En su estudio utilizó una muestra de 32 alumnos adolescentes clasificados por su estilo creativo (adaptativo o innovador) usando el test psicométrico Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI). Los participantes realizaron dos composiciones: una que planteaba un problema mal definido y otra cuyo problema estaba mejor definido. Los productos fueron evaluados por tres jueces utilizando una versión de la “*Consensual Assessment Technique*” de Amabile (1982), y la aplicación estadística ANOVA para el análisis de datos cuantitativos. Las variables independientes fueron el tipo de problema de la composición y el estilo creativo, y la variable dependiente fue la puntuación asignada a la creatividad del individuo en el tratamiento de los problemas planteados según sus composiciones. Los resultados no advirtieron diferencias significativas por el tipo de problema, el estilo creativo o la interacción de los factores encontrados. Esta investigación apoyó la afirmación de que la teoría de la Adaptación-Innovación de Kirton (1976) permitía medir el estilo creativo, pero ponía en tela de juicio su aplicación para medir la creatividad del individuo.

Los trabajos de investigación de Burnard (2000a, 2000b), sobre la práctica de la improvisación y la composición con grupos de adolescentes y la importancia de la reflexión del alumno sobre sus experiencias creativas han sido las principales aportaciones de esta autora para el devenir de la investigación en este campo. El primero de ellos se realizó con un grupo de 18 estudiantes voluntarios de 12 años de edad en un instituto del oeste de Londres, quienes participaron semanalmente en sesiones de creación musical durante un período de seis meses. El objetivo principal era descubrir cómo reflexionan los niños sobre sus experiencias de improvisación y composición. Los datos recogidos incluían observaciones, entrevistas y el análisis de las piezas musicales. A partir de una metodología de trabajo de índole constructivista se trató de obtener herramientas para comprender el sentido atribuido por los niños a la improvisación y a la composición. Se encontró que los niños representan estos fenómenos en tres formas: diferentes formas corporales según la intención; formas interrelacionadas de índole co-funcional con el contexto actual y procesos inseparables. El segundo trabajo se basó en el análisis de las diferencias establecidas por los niños entre la improvisación y la composición en las sesiones de creación musical reflejadas en las estrategias creativas utilizadas.

Otro estudio de Burnard (2002), *Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation*, explicó cómo la improvisación puede llegar a ser un hecho significativo para un grupo de niños de 12 años, miembros del grupo Music Creators Soundings Club. Reunidos una hora semanal durante el horario de la comida, los niños han sido vistos, escuchados y se les ha invitado a reflexionar sobre el proceso seguido durante la improvisación. Basándose en la interacción musical desde los primeros momentos de trabajo, se acentuó la relación entre las acciones de los niños y sus reflexiones. Se identificaron los principios compositivos que siguen los niños a partir del análisis de varios ejemplos musicales de improvisación conjunta, se analizaron los comportamientos musicales de los niños y se reconoció cómo el grupo construía el aprendizaje musical a partir de la reflexión y la discusión.

La evolución del currículo nacional inglés reforzó el interés del profesorado por el estudio de la práctica educativa de la creación musical en esta etapa. Así, Berkley (2004), en su artículo *Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy*, se refirió al proyecto de investigación emprendido en una escuela de secundaria basado en la enseñanza de la composición musical para la obtención del General Certificate of Secondary Education (GCSE)¹. Los resultados del trabajo fundamentado en varios estudios de caso le llevaron a sugerir la enseñanza de la composición en las principales actividades de la instrucción y la formación en habilidades y conocimientos, como una medida que potenciaba la gestión de un ambiente de aprendizaje creativo y favorecía la autonomía y la autoridad de los estudiantes. Su conceptualización ayudó a los docentes a racionalizar las demandas específicas del plan de estudios y proporcionó un marco para su desarrollo.

Respecto al desarrollo de modelos educativos fundamentados en la composición musical, destacamos el estudio del doctor Fautley (2005), profesor de la Facultad de Educación de Birmingham, *A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students*, dedicado a la explicación de la composición musical en grupo con estudiantes del primer nivel de esta etapa. El modelo describía qué se está haciendo en cada momento y trazaba los caminos del progreso de los grupos de niños a través de diferentes fases, durante su trabajo compositivo como son:

¹ Introducido en el sistema educativo inglés en 1986.

- La fase inicial confirmatoria, en la que los alumnos discuten cuál será el trabajo que van a emprender.
- Etapa de generación musical: los alumnos tienen ideas generadas a partir del uso de sus instrumentos.
- Manipulación del material musical, fundamentada en la organización de las ideas musicales.
- Trabajo de Progreso de la Presentación de la obra; se basa en el trabajo de dar forma a las ideas musicales.
- Refinamiento del trabajo hacia una pieza basdo en las siguientes etapas: “Extensión, Desarrollo y Modificación”.
- Presentación final: a menudo, marca el final de una unidad de trabajo.

Por su parte, Major (2007) sirviéndose del análisis cualitativo de los datos recogidos por las grabaciones de video y audio de las lecciones de composición en una escuela de secundaria, reveló que el perfil del alumno creativo se correspondía con alguien que solía hablar sobre la composición, distinguiendo entre seis tipos de actuaciones principales en el proceso: exploración, descripción, opinión, respuesta afectiva, evaluación y solución del problema. Los resultados sugirieron que cuando el niño empatizaba afectivamente y demostraba responsabilidad por el trabajo, solían hablar más sobre el mismo y mostraban una mayor dedicación. Además, los niños que daban mayor sentido a su trabajo tenían una mejor comprensión y expresión sobre sus propias experiencias, y mostraban un mayor desarrollo de sus capacidades musicales.

En España, tan solo existen seis trabajos relacionados con la práctica creativa musical desde 1978, emprendidos todos ellos en la última década.

La investigación de Malagarriga (2001) se fundamentó en la elaboración de una propuesta de enseñanza de la música en Educación Infantil aplicada en tres aulas de tercer nivel de Educación Infantil, centrandó su estudio en una de ellas en la que consideró los siguientes elementos metodológicos: la creación, la interpretación y la escucha, como fundamentos de toda actividad musical; la integración del patrimonio y la propia experimentación; y la interacción como condición básica para el desarrollo de la actividad musical en el aula. El grupo de trabajo estuvo integrado por el equipo de docentes implicados (los tutores correspondientes y los especialistas de educación de música del centro), un educador como observador y dos alumnos de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona que cursaban las Prácticas Escolares como estudiantes de Magisterio. La metodología de trabajo del estudio siguió los parámetros de la investigación-acción. El análisis de la aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la valoración de las educadoras participantes permitieron la elaboración de las conclusiones. Se demostró la validez de las intenciones iniciales, se identificaron aspectos que deberían ser estudiados en profundidad, se planteó la necesidad de la coordinación entre el profesorado tutor y especialista para la elaboración de la programación musical en esta etapa y se ofrecieron algunas orientaciones para la formación inicial del profesorado.

Respecto a la práctica de la composición musical, destaca la investigación de Alegret (2004) con un grupo de alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria, basada en el desarrollo de la expresión musical a partir de la composición con el editor de partituras Music Time. El estudio se basó en el paradigma cualitativo-naturalista, cuya teoría le permitió reflexionar sobre la práctica. Utilizó varios instrumentos de recogida de información, como diarios semiestructurados y cuestionarios, además del uso de técnicas como la observación sistemática, las partituras y las expresiones escritas. Asimismo, para el análisis descriptivo, secuencial y comparativo de los datos se sirvió del programa Nudist-Vivo. Las conclusiones no trataron de generalizar los resultados sino de mejorar la comprensión de la experiencia según la perspectiva de los participantes seleccionados. Se utilizaron varios modos de estimulación creativa como el cognitivo, el humanista (basado en el principio de aprender a aprender) y el transaccional (que favorece la creatividad del individuo a partir de su interacción con los estímulos externos). El fin principal del estudio fue aprender a despertar la capacidad imaginativa y creativa musical de los alumnos como recreación de la realidad, lo cual implicó un modelo activo de aprendizaje, de manera que los propios alumnos aprendieron a “saber cómo hacer” y “cómo aprender a ser creativos”, desarrollando el planteamiento de problemas con el máximo de matices.

Por su parte, Epelde (2005) partió de la base de que la educación musical en las escuelas requería de maestros creativos que aplicaran la creación y la improvisación con sus alumnos. Su estudio se centró en el análisis de la formación creativa inicial del maestro especialista de Educación Musical. Partiendo de una metodología cuantitativa y cualitativa, estudió el profesorado de la Comunidad Andaluza y de las ciudades de Ceuta y Melilla. Las conclusiones versaron sobre la necesidad de formar a los maestros creativos en la

práctica de un instrumento polifónico y armónico como el piano y la necesidad material de disponer en las escuelas de un piano o teclado mediante el cual el maestro educara el desarrollo de las capacidades creativas de sus alumnos. Su contribución apoyó la propuesta de una asignatura “Piano básico”, dentro del plan de estudios de la formación inicial del maestro de Educación Musical, con el fin de mejorar la calidad docente del futuro maestro.

El estudio de Peñalver (2005) se basó en la aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza musical en la Educación Secundaria obligatoria. El objetivo principal de la investigación fue analizar la aplicación pedagógica de la improvisación, según las diversas corrientes metodológicas, y desarrollar su programación en la enseñanza musical. Como resultado presentó un método didáctico de la improvisación musical configurado por una síntesis de los distintos métodos y sus aportaciones, en conjunción con un enfoque personal sobre su aplicación pedagógica.

En las Enseñanzas Artísticas destacan las investigaciones de Alcalá-Galiano (2007) sobre la valoración de la improvisación como herramienta educativa del pensamiento creativo en un grupo de niños de 7 a 14 años, estudiantes de ciclo inicial y medio de música en conservatorios y escuelas de música, para lo cual utilizó el test de Webster (1989) (Measure of Creative Thinking in Music). Sus conclusiones confirman que los niños que estudian utilizando la improvisación son más espontáneos, creativos, aprenden de un modo más natural y sencillo, y son capaces de incorporar los conocimientos adquiridos en sus composiciones. La investigación de Molina (2011) estudia las aportaciones que tienen el análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista aplicada a los doce estudios Op. 25 de Chopin y concluye con la proporción de multitud de ejercicios y herramientas que el músico improvisador e intérprete puede utilizar según sus objetivos.

Comprobamos la ausencia de investigaciones relacionadas con la práctica de la creación musical en la etapa de la Educación Primaria en nuestro país. Pensamos que la falta de estimulación y formación inicial del profesorado en esta disciplina son las principales causas del desconocimiento de su valor educativo. De acuerdo con Díaz y Frega (1998), consideramos la estimulación sistemática de la creatividad musical como una verdadera transversalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, que define el mundo del área artística y que debería estar presente en todo currículo educativo. Mostramos a continuación un cuadro-resumen de los diferentes estudios sobre la práctica de la creación musical que hasta aquí hemos comentado siguiendo un orden cronológico:

AÑO	AUTOR	ETAPA	TEMA	CONCLUSIONES
1922	Coleman	Primaria	Reconocimiento pedagógico de las invenciones musicales niños	Sistema de notación para registrar las melodías
1922	Davies, W	Primaria	Composición melodías niños (discos)	Proceso compositivo sigue fases: Aventura, Balance y Terminación
1942	Moorhead y Pond	Infantil Primaria	Potencial creativo espontáneo	Clasifica los productos musicales: vocales espontáneos y cánticos
1943	Read	Infantil Primaria	Visión educativa de las artes centradas en el niño y sus producciones originales	Modo natural de integrar percepción y sentimiento
1959-1962	Davies, M.	Primaria	Fomenta proceso creativo grupal	Desinhibición de los niños en sus composiciones para obra de teatro escolar
1962	Silvermann	Primaria	Potencial creativo grupal	Improvisación grupal exitosa desarrolla la creatividad y la enseñanza de técnicas
1969	Simpson	Primaria	Potencial creativo musical	Ed. musical potencia creatividad
1970	Paynter y Aston	Primaria	Potencial creativo musical	Desarrollo compositivo escolar: técnicas y materiales
1976	Bennett	Adultos	Procesos compositivos (compositores)	Orden de procesos compositivos
1977	Miller	Infantil	La creación de canciones originales de la maestra	Modelo de educación creativo musical inicial despierta el disfrute del niño
1977	Bamberger	Primaria	Proceso creativo en la elaboración de melodías a partir de fragmentos dados	Estrategias compositivas utilizadas
1980	Cohen	Infantil	Procesos creativos en las producciones espontáneas	Categorías: exploración y dominio en la interpretación de melodías conocidas y gesto en la improvisación
1982	Globokar	Primaria	Improvisación musical	Modelo de aprendizaje que favorece la creatividad y responsabilidad colectiva
1985	Sloboda	Adultos	Procesos compositivos. Análisis de los procesos cognitivos en percepción, representación y creación	La práctica creativa musical favorece la percepción auditiva, la memoria sonora, el conocimiento metacognitivo
1986	Swanwick y Tillman	Infantil Primaria Secundaria	Práctica de composición musical en aula Análisis producciones más de 700 niños	Modelo de desarrollo musical espiral
1986	Uptis	Primaria	Composición musical (Notaciones musicales)	Uso de notaciones musicales emergentes favorece la lectoescritura
1989	DeLorenzo	Primaria	Composición musical: decisiones sobre percepción y soluciones a un problema	El diálogo es una estrategia exitosa para la introducción a la composición
1989	Kratus	Primaria	Modos de composición utilizados en invención de melodías	Improvisación adecuada (niños de 7) Fases composición: exploración, desarrollo y repetición (niños de 9-11)
1989	Webster	Primaria	Evaluación del pensamiento musical creativo (actividades improvisación)	Elaboración test MCTM: mide nivel expresivo y productivo de productos
1990	Hoffman, Hedden, Mims	Primaria	Análisis del proceso compositivo (uso de tecnología para grabación obras)	Evaluación del tipo de actividad compositiva
1991	Zurcher	Infantil	Invención de canciones a partir de historias originales	Estimula la sensibilidad auditiva y la expresión vocal
1991	Kratus	Primaria	Improvisación musical	Modelo de aprendizaje: niveles
1992	Davies	Infantil	Invención de canciones	Desarrollo de las propiedades estructurales, el gesto
1992	Webster	Primaria	Uso de la tecnología para producción y análisis de actividades musicales creativas	Critica que el uso restrictivo de estos medios aporta un carácter lineal y pasivo a la práctica de la composición
1993	Azzara	Primaria	Improvisación como procedimiento educativo musical	Favorece la comprensión de las estructuras musicales

AÑO	AUTOR	ETAPA	TEMA	CONCLUSIONES
1994	Mac Gregor	Primaria	Análisis de los procesos compositivos (sistemas notacionales)	Diseño de software para componer
1994	Kratus	Primaria	Análisis de los procesos compositivos: test de Gordon 1982, audición-discriminación y composición de obra	Correlación de audición con procesos compositivos, estructura métrica-tonal y con el desarrollo de patrones rítmicos
1994	Wiggins	Primaria	Procesos compositivos en grupo	Estrategias compositivas según planning: plan inicial, ideas, práctica
1995	Elliott	Primaria	El valor de la práctica creativa en la educación musical	Modelo de educación musical basado en creación: ejecución, improvisación, composición, arreglo, dirección
1996	Yunker y Smith	Primaria	Análisis de procesos compositivos. Tecnología (producción y grabación)	Evaluación del tipo de actividad compositiva
1997	Cohen	Primaria	Audición musical y creación de movimiento	Modelo de enseñanza para trabajar la comprensión musical con movimiento
1997	Folkestad, Lindstrom Hargreaves	Secundaria	Procesos compositivos de los niños utilizando la tecnología musical	Seis modos diferentes de crear música según categorías: vertical y horizontal
1998	Barrett	Primaria	Análisis procesos compositivos (sistemas notacionales)	Planificar el proceso educativo
1999	Odam y Patterson	Secundaria	Estudio de modelo de enseñanza de composición utilizado por profesores	Desarrollo del progreso compositivo
1999	Brinkman	Secundaria	Búsqueda del estilo creativo en el producto musical	La teoría de adaptación-innovación (Kirton,1976) mide el estilo creativo
1999	Swanwick y França	Primaria	La composición en el aula	Actividades deben adecuarse a las condic. técnicas de los estudiantes
2000a	Burnard	Secundaria	Cómo reflexionan los niños sobre sus experiencias de improvisación y composición	Formas de representación diferentes según la intención y el contexto
2000b	Burnard	Secundaria	Análisis de diferencias establecidas por niños entre improvisación y composición	Estrategias creativas
2001	Malagarriga	Infantil	Propuesta de enseñanza de la música utilizando: creación, interpretación, escucha; experimentación, coordinación e integración del patrimonio	Necesidad de coordinación entre tutor y especialista para la programación. Establecimiento de orientaciones para la formación inicial del profesorado
2002	Burnard	Secundaria	Improvisación como experiencia integradora	Construcción del aprendizaje musical desde el diálogo y la reflexión
2002	Tafari y Baldi	Primaria	Relación entre las tareas y la estructura de improvisaciones y la influencia de las instrucciones del profesor en ellas	Los procesos de organización están claramente relacionados con un aumento de la edad
2002	Kennedy	Secundaria	Procesos compositivos según un modelo común de composición	El carácter idiosincrático de la naturaleza del proceso compositivo
2003	Kiehn	Primaria	Capacidad creativa a partir de la improvisación según (tests Vaughan y Torrance)	Diferencias compositivas de género Correlación entre creatividad musical y figural
2004	Miller	Primaria	Estrategias compositivas para el desarrollo del aprendizaje musical y su efectividad	Modelo de aprendizaje para la composición musical en el aula (grados)
2004	Regelski	Primaria	Evolución cognitiva, psicológica y social que provoca la práctica creativa musical	Modelo de aprendizaje de composición mediante "laboratorios musicales"
2004	Dogani	Maestros Primaria	Análisis de los intereses de los maestros por la práctica de la creación musical	Técnica de enseñanza-aprendizaje muy positiva por la interacción maestro-alumno y el valor expresivo
2004	Berkley	Secundaria	Enseñanza de la composición musical para la obtención del GCSE	Enseñanza compositiva en el currículo como una medida potenciadora del ambiente creativo y de la autonomía

AÑO	AUTOR	ETAPA	TEMA	CONCLUSIONES
2004	Alegret	Secundaria	Desarrollo de la capacidad imaginativa y creativa musical mediante la práctica de la composición utilizando el editor de partituras Music Time	Se mejora la comprensión del grupo de estudio sobre la experiencia creativa musical
2005	Koutsoupidou	Maestros de Primaria	Consideración de la práctica de la improvisación entre los maestros ingleses (cuestionario)	El 81% de los encuestados la utilizan. Muestran mayor afinidad quienes tienen más experiencia en este campo
2005	Fautley	Secundaria	Procesos y fases en la composición musical en grupo	Modelo de aprendizaje de la composición
2005	Epelde	Maestros de Primaria	Análisis de la formación creativa inicial del maestro especialista de Educación Musical	Necesidad de formar a los maestros creativos en la práctica de un instrumento polifónico. Propuesta asignatura "Piano básico" en la formación de maestros
2005	Peñalver	Secundaria	Aplicación pedagógica de la improvisación y su didáctica	Método didáctico de la improvisación y su aplicación
2005	Baker y Wigram	Musicoterapia	Composición de canciones y uso de la improvisación en el ámbito clínico (cáncer, desórdenes de sangre, médula)	La creación musical es canal de expresión y mecanismo de interacción social en el proceso terapéutico
2006	Barrett	Infantil	Análisis de procesos compositivos (sistemas notacionales)	Aplicación de la creatividad en la educación musical
2006	Strand	Maestros de Primaria	Consideración de la práctica de la composición en el aula en el estado de Indiana (cuestionario)	Del 88,5% que la utilizan, 5,9% lo hace de modo regular con variedad de propuestas
2006	Gould	Primaria	La creación musical como experiencia pedagógica y filosófica (proceso de composición de canciones)	Implicaciones para la preparación del maestro de música en este ámbito
2007	Alcalá Galiano	Conservatorio Escuelas de música	Valoración de la improvisación como herramienta educativa musical en niños de 7-14 años (Test Webster)	Los niños que estudian música desde la improvisación son más espontáneos, más creativos y aprenden de modo natural
2007	Custodero	Primaria + Adultos	Comparación de los procesos compositivos en la improvisación entre niños y compositores adultos	El origen de la creatividad espontánea estaba asociado con la disposición y destreza musical obtenida de la práctica, influyendo de un modo similar en ambos.
2007	Major	Secundaria	El perfil de alumno que practica la composición musical	Los niños que dan sentido a su trabajo creativo hablan más sobre sus experiencias creativas y tienen una mejor comprensión y expresión
2008	Bo Wah	Primaria	Evolución de la motivación por la práctica compositiva (cuestionarios)	Los resultados determinados por el género de los estudiantes y su experiencia musical
2009	Clennon	Primaria	Estudio de recursos que proporcionen a los maestros estrategias didácticas para trabajar la práctica compositiva musical en el aula. "Contratos de aprendizaje"	Propuesta de estrategias didácticas
2011	Molina	Conservatorio	Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista	Propuesta de herramientas musicales para que las pueda utilizar el músico improvisador e intérprete según sus objetivos

Figura 9. Cuadro cronológico sobre los principales estudios realizados sobre la práctica de la creación musical

De acuerdo con la revisión del estado de la cuestión, la principal característica que define la investigación sobre la práctica creativa musical es su dimensión global. Su ámbito de aplicación en los diferentes niveles educativos alberga una amplia y rica diversidad de estudios relacionados con su dimensión pedagógica, psicológica y social. Así, los resultados derivados de los estudios referidos al análisis del potencial creativo señalan la práctica creativa musical desde la improvisación y la composición, como una experiencia didáctica ideal para el desarrollo de la percepción auditiva, la creatividad y la expresión musical del niño. En este sentido, la evolución del estudio sobre los procesos compositivos en niños y adultos, recogido en los trabajos de Bennett (1976), Bamberger (1977), Sloboda (1985) y Swanwick y Tillman (1986), entre otros, ha favorecido la organización del pensamiento creativo musical del individuo en diferentes niveles o etapas, así como el estudio de los factores (genéticos, ambientales y personales) que lo determinan y el establecimiento de estrategias creativas utilizadas para la invención musical. Por su parte, la reflexión, la interacción y el diálogo en los estudios creativos grupales son entendidos como estrategias didácticas que potencian el desarrollo del aprendizaje musical.

En el estudio de los procesos compositivos, el análisis de notaciones emergentes, concretado en los trabajos de Uptis (1986), MacGregor (1994), Barrett (1998, 2006), etc. contribuye a la mejora de la lectoescritura y, en consecuencia, a la planificación del proceso educativo musical. En la misma línea, el uso de las tecnologías digitales ha constituido una herramienta de gran utilidad para el análisis de los procesos compositivos y la invención de melodías que, en algunos casos, ha concluido con el diseño de software, y en otros, con la invención de modelos educativos para la enseñanza de la composición.

En las últimas décadas, el estudio de la práctica creativa musical en los países del norte y centro de Europa y en los estados norteamericanos han motivado la investigación de las potencialidades artísticas y pedagógicas de la práctica creativa, mediante el estudio de recursos y estrategias didácticas basadas en la producción, y el desarrollo de nuevos modelos educativos musicales referidos a la improvisación y la composición, como los de Elliott (1995), Cohen (1997), Miller (2004), Regelski (2004), Fautley (2005), Peñalver (2005), etc. desde los que trabajar las capacidades musicales del alumno. Por ello, la evolución del estudio de la práctica creativa musical confiere a ésta un lugar preferente en el desarrollo del conocimiento de la comunidad científica actual, cuya aplicación educativa depende en última instancia de su consideración en los currículos oficiales vigentes.

4.2. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

La investigación educativa debe favorecer el perfeccionamiento de quienes participan en cada situación didáctica. Esto es, “la intencionalidad y el sentido de toda investigación educativa es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica” (Gimeno y Pérez, 1994, 117). En este sentido, el propósito de mejorar nuestra práctica docente en el ámbito de la educación básica nos aproxima a un nuevo modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje musical centrado en el alumno y su acción creadora. Para ello, optamos por una educación “en” la creatividad - no con el fin de convertir a los alumnos en genios creadores, sino con el propósito de desarrollar esta potencialidad en la medida que favorece la autorrelación personal y la configuración de la actitud creativa (Tejada, 1989, 49) - y “desde” la creatividad - con la intención de analizar su validez como propuesta educativa que permite el desarrollo de las habilidades musicales curriculares de los participantes que forman el grupo de estudio-.

A lo largo de los años, el desarrollo de la praxis como docente musical en las distintas etapas de la educación básica nos lleva de un modo progresivo a descubrir, valorar y fomentar la participación productiva y generativa del alumno a través de la creación musical, como un elemento imprescindible en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Para llevarlo a cabo con el conveniente rigor científico, resulta necesaria la adscripción a un paradigma que contribuya a fundamentar nuestra práctica investigadora sobre unas bases epistemológicas concretas que guíen el análisis de la realidad.

En el ámbito de la investigación educativa, el concepto de paradigma propuesto inicialmente por Kuhn (1971)² tiene, entre otras, la siguiente reformulación acorde con la definición kuhniana y, si cabe, más matizada y específicamente referida al campo de la educación:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (De Miguel, 1988, 66).

² Referido a “aquellas realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” Kuhn (1971, 13).

Desde una dimensión didáctica, y de acuerdo con Guba y Lincoln (1994, 105), entendemos por paradigma aquel sistema de creencias o principios básicos formulados sobre la naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico), el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico) y el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico). Por tanto, nuestra adscripción a un paradigma nos guiará como investigador en el desarrollo ontológico, epistemológico y metodológico sobre el tema de estudio.

En el contexto de la investigación educativa se vienen contemplando tres paradigmas: el racionalista, el interpretativo-simbólico y el sociocrítico. Dado el problema y los propósitos de investigación ya formulados, nuestra investigación se adscribe a un enfoque epistemológico de corte sociocrítico o crítico, desde el que trataremos de conocer y comprender la realidad del contexto de estudio para así poder contribuir a su transformación, a su mejora. Desde el punto de vista epistemológico, el paradigma sociocrítico está basado en la tradición filosófica de la teoría crítica que toma su origen en los problemas de la vida cotidiana y la búsqueda de soluciones. Así, se investiga la dinámica del cambio social pasado y presente, para descubrir y transformar las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad (Popkewitz, 1988, 76). La adscripción a este posicionamiento requiere nuestra participación en la praxis para transformar la realidad mediante un proceso de investigación que, basado en la reflexión crítica sobre el comportamiento de la misma, determine su reorientación y circularidad (González Morales, 2003, 133).

De este modo, el principal atributo de esta investigación ha sido la interpretación de la realidad resultante del estudio de una nueva práctica educativa con un grupo de niños fundamentada en la práctica de la creación musical, con el fin de transformarla y mejorarla. Desde este enfoque, y de acuerdo con Sabariego et al. (2004, 75), con nuestro estudio nos hemos propuesto contribuir a la mejora de la práctica educativa musical y sensibilizar a todos los implicados en la comprensión e interpretación de los hechos. Por ello, uno de los rasgos característicos que ha justificado nuestro posicionamiento sociocrítico ha sido el desarrollo de la investigación en un marco de estudio concreto, desde el que favorecer una relación funcional, dialéctica e indisociable entre la teoría y la práctica potenciada por la figura del profesor como investigador (Stenhouse, 1991). En este sentido, poder reunir en una misma persona ambas funciones, la producción de conocimiento y la demostración de

su aplicabilidad a la práctica educativa, ha constituido una situación ideal (Woods, 1998, 16).

Por su parte, la ciencia social crítica, que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional, permite suministrar “el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración” (Carr y Kemmis, 1988, 149). En nuestro caso, la influencia que, todavía, ejercen los planteamientos de la enseñanza musical tradicional en la escuela actual, ha sido la principal razón que ha despertado en nosotros cierta frustración y nos ha impulsado a pensar cómo mejorar nuestra práctica docente musical en el contexto de la Educación Primaria. Ciertamente, al adoptar una teoría crítica de la enseñanza y asumir esta base epistemológica como fundamento de esta investigación, hemos sometido las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, por la que la teoría transforma la práctica mediante el uso de nuevas formas de experimentación y comprensión (Carr, 1996, 58).

Así pues, el carácter abierto de este posicionamiento crítico nos ha requerido estar atentos a la realidad para observar los límites que imponen las metodologías empleadas, descubrir las fuentes de error e inventar formas nuevas de profundizar en el conocimiento, con el objeto de mejorar la práctica educativa e incidir en la realidad social (Bartolomé, 1986). Por tanto, la decisión de asumir una teoría crítica de la enseñanza, de acuerdo con un planteamiento metodológico basado en la práctica de la creación musical, ha implicado la experimentación -evidentemente, en una acepción de este concepto ajena por completo al enfoque positivista y a su método hipotético-deductivo en las investigaciones de tipo experimental- sobre nuestra práctica docente para el desarrollo de la comprensión. En este sentido, con el fin de comprender la realidad del contexto de estudio, la adopción de un paradigma socio-crítico ha requerido el análisis pertinente de nuestras acciones en relación con los significados, los intereses y las motivaciones, tal y como apunta Popkewitz (1988, 76) cuando afirma que:

El modo en que pensamos, argumentamos y razonamos sobre los asuntos sociales repercute en las posibilidades y límites de la acción en la sociedad. La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valor, interés y acción.

Si entendemos que la finalidad de la teoría educativa crítica es informar y guiar nuestra práctica docente, el hecho de detectar y superar las dificultades ha supuesto una transformación de nuestro modo de educar que ha implicado el análisis y la interpretación de las acciones, las conductas y los valores de los participantes respecto al modo de entender la educación musical desde la práctica de la creación. De este modo, nuestra investigación pretende ser un estudio no solo sobre educación, sino que también debe educar, es decir, que tanto el proceso de investigación como el conocimiento producido deben servir para transformar y mejorar nuestra práctica educativa y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con Carr y Kemmis (1988, 142-143), una teoría educativa crítica debe estar basada en los siguientes principios:

debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes [...] que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; debe proporcionar alguna orientación de cómo superar los autoentendimientos distorsionados [...] debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos [...] la necesidad de reconocer que la teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Teniendo en cuenta que la ciencia social crítica debe abordar la praxis crítica (Ibid., 157), nuestro trabajo ha tratado de convertir en objeto de reflexión la consideración de una propuesta educativa musical fundamentada en la práctica de la creación, mediante el examen crítico de nuestra labor didáctica cotidiana con un grupo de alumnos, con el fin de transformar y mejorar nuestra realidad educativa y social, a partir del desarrollo del conocimiento comprensivo, reflexivo y dialéctico, entendido como la base del razonamiento teórico y empírico que contribuye a la comprensión e interpretación de la realidad de estudio. Para ello, hemos partido de la reflexión sobre los principios que han definido nuestra práctica didáctica, hemos desarrollado nuestro estudio durante un largo período de tiempo y hemos contado con múltiples instrumentos y estrategias metodológicas que han tratado de dar una mayor coherencia y racionalidad a las observaciones, interpretaciones y juicios como profesionales, cuya finalidad ha sido desarrollar una práctica docente más disciplinada, inteligente y eficaz, cuestionando la adecuación de las teorías convencionales sobre la práctica educativa (Carr, 1996, 59). Además, nuestra posición como docente investigador nos ha permitido observar la realidad educativa de forma natural y espontánea, reconstruirla y comprenderla mediante la

indagación conjunta con los alumnos en nuestra práctica diaria en el aula. En este sentido, de acuerdo con Giroux (1990, 78), nuestra función de maestro orientador y facilitador de metas emancipadoras nos ha llevado a potenciar la dimensión práctica de la teoría educativa, mediante el desarrollo de un modelo educativo musical productivo, en el que el desarrollo de las capacidades debería llevar al alumno a reflexionar de un modo crítico sobre el mundo y a intervenir en él para transformarlo, siendo básica su implicación como sujeto activo en el propio proceso de aprendizaje.

La naturaleza de este posicionamiento epistemológico exige desvelar las razones que sobre la educación musical se han asumido como definitorias de la misma, determinadas por la tradición marcada por el mundo académico y sus grupos de poder. El análisis de los fundamentos pedagógicos que ha caracterizado la enseñanza musical tradicional nos ha desvelado un modelo educativo que ha priorizado el aprendizaje receptivo y teórico del lenguaje musical, la adquisición de un nivel técnico vocal o instrumental determinado por el gran esfuerzo que requería el estudio repetitivo y memorístico de una serie de obras musicales que integraban un repertorio o programa de estudio estandarizado e inflexible y la evaluación del aprendizaje centrada en el producto. Un modelo en el que el maestro era el centro del proceso de enseñanza, quien proponía qué y cómo debía aprender el alumno, y el único que evaluaba cuánto había aprendido, mientras el alumno tenía un papel receptivo y pasivo con escasa independencia cognoscitiva. Respecto a la práctica creativa musical, debemos destacar el carácter secundario y provisorio que ha ocupado en aquellas metodologías que la han considerado, cuya aplicación didáctica, caracterizada por la propuesta de pautas, limitaba el desarrollo de la capacidad expresiva del alumno con ejercicios del tipo: inventar una melodía sobre la escala pentatónica, crear una respuesta musical a la siguiente pregunta, etc. En cuanto al rol del maestro de música, el desarrollo de las especialidades con la LOGSE ha favorecido la preparación musical y didáctica adecuada del docente y, en consecuencia, el reconocimiento pedagógico y formativo de la educación musical entre los maestros, el resto de profesionales, los padres de los alumnos y la Administración Educativa, condicionado a nivel particular, por el compromiso personal y profesional del maestro de música en cada centro, y a nivel general, por la falta de tradición formativa musical básica en nuestro país.

De forma coherente con este posicionamiento sociocrítico, hemos asumido un posicionamiento pedagógico de carácter constructivista cuya finalidad ha contribuido a que el alumno desarrollara la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en multitud de situaciones, favoreciendo una actitud de “aprender a aprender” (Coll, 1996, 179). El desarrollo de este modelo educativo creativo y expresivo nos ha exigido pensar en la “implicación imaginativa en el aprendizaje del alumnado” (Egan, 1994, 203) y ajustar la ayuda educativa necesaria al proceso de construcción cognitiva del alumno, no solo desde la oferta de oportunidades que invitaran al niño a experimentar la música desde la creación (cantando, tocando, acompañando, bailando, dramatizando, construyendo...), sino también desde la adecuación de las actuaciones del maestro a la articulación de las distintas tareas e intervenciones escolares como contribución al desarrollo de sus habilidades musicales.

Desde esta concepción del aprendizaje hemos procurado favorecer la reflexión y la autonomía del niño en su interacción con la música, mediante el desarrollo de una actitud que le llevara a pensar en la misma desde la construcción, la generación y la expresión musical. Es decir, tanto en el trabajo de aula como fuera de ella, hemos pretendido provocar en el alumno un ejercicio continuo de pensamiento desde el “hacer musical”. Para ello, el rol dinamizador del maestro investigador ha sido de vital importancia en la configuración de un adecuado ambiente creativo de aprendizaje musical procurando las condiciones didácticas necesarias para que, de un modo natural, el niño pudiera explorar, pensar, discriminar, seleccionar, transformar, construir y utilizar la música desde este nuevo enfoque, como un verdadero medio de expresión.

Así, hemos defendido una postura reflexiva que aboga por los ideales comunitarios críticos dentro de una sociedad educativa en la que aprendemos, en interacción con otras personas, de las perspectivas, experiencias y las consecuencias de nuestras acciones (Kemmis, 1993, 19). En este sentido, la asunción de la perspectiva epistemológica sociocrítica requiere una complementación con los postulados interpretativo-simbólicos, cuya aportación trata de contribuir a la comprensión de los significados construidos sobre la realidad social objeto de estudio. Hemos apelado al interaccionismo simbólico fundamentado en el estudio de los significados subjetivos compartidos, creados y permanentemente recreados. Desde este enfoque, los distintos modos en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos y las experiencias, constituyen el

punto de partida central de la investigación (Flick, 2004, 32). Acuñado por Blumer en 1938, el enfoque del interaccionismo simbólico se apoya en las siguientes premisas:

[...] Los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos [...] El significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. [...] Estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica. (Blumer, 1969, 2)

De acuerdo con los postulados de Blumer y con los procesos de socialización desarrollados en el marco de la organización escolar como elementos determinantes de la conducta de los individuos (Santos Guerra, 1997, 84), un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje musical ha sido el significado atribuido por los participantes a las experiencias, las producciones musicales creativas propias y ajenas, determinado entre otros factores por el interés personal, la participación, el nivel de experiencia, el reconocimiento sobre la utilidad de los aprendizajes y la interacción social, como elemento clave para la construcción del conocimiento musical de un modo cooperativo y conjunto. Respecto a los maestros, la información obtenida de la interacción verbal con aquellos compañeros del centro interesados por nuestro trabajo y, de manera especial, con los profesionales colaboradores en nuestra investigación -como han sido el maestro analista de documentos audiovisuales y la maestra tutora del grupo de estudio- mediante las entrevistas planificadas y las numerosas tertulias espontáneas surgidas a lo largo del curso, entendidas como sencillas entrevistas no estructuradas, ha sido una valiosa contribución para el desarrollo de nuestra interpretación sobre la realidad del contexto estudio. En cuanto a las familias, las sesiones de tutoría, las entrevistas con los padres de los alumnos participantes y los encuentros esporádicos, en los que se han comentado experiencias, anécdotas, etc., han potenciado la interacción de las familias, el centro y el maestro-investigador, mediante el intercambio de información, cuyo resultado final ha determinado el significado atribuido, por unos y otros, al proceso educativo desde este nuevo enfoque.

La fundamentación epistemológica de nuestro estudio ha permitido establecer una conexión significativa entre la posición crítico-constructiva, ya expuesta, y la metodología didáctica activo-participativa. De acuerdo con Moreno (1983) y su clasificación sobre los métodos educativos centrados en el alumno y en el maestro, hemos optado por un método

educativo activo centrado en el niño, basado en el movimiento “Escuela Nueva”³, fundamentado en la participación activa y reflexiva del educando en el proceso educativo, la importancia de la interacción grupal en el desarrollo del conocimiento y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, como medida que promueve la capacidad crítica, la autonomía y la responsabilidad del alumno en el trabajo educativo musical.

4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO ÚNICO

El enfoque crítico de nuestro estudio nos ha llevado a compartir la idea de Gimeno y Pérez (1994, 131), cuando expresan que en el marco natural de la vida del aula nunca se repiten de modo exacto ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos, así que pretender la replicabilidad de una investigación supone ignorar el carácter singular y evolutivo de los procesos educativos. En este sentido, una de las dificultades a las que se enfrenta el campo de estudio del currículum es la singularidad, la irrepetibilidad y la diversidad de las situaciones educativas (Sancho, 1990). Cada maestro con nuestros alumnos, en un espacio y un tiempo determinados, configuramos casos distintos. De este modo, en el contexto educativo, un niño, un profesor, un claustro, un proyecto curricular, un centro, etc., pueden considerarse casos potenciales de objetos de estudio. En nuestro caso, nos hemos referido a la puesta en práctica de una experiencia educativa innovadora con un grupo de alumnos: la creación musical como una propuesta educativa basada en el análisis y el desarrollo del conocimiento musical.

El estudio profundo y sistemático del desarrollo de la práctica de la creación musical, aplicada a un grupo de alumnos de 4º nivel de Educación Primaria, ha convertido este trabajo en un estudio de caso único, definido por Denny (1978, 370) como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o de los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Si nos guiamos por las distintas definiciones dadas por los investigadores, comprobamos que todas señalan el estudio de caso como aquel proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés, entendido éste como una entidad social o educativa con carácter único (García Jiménez, 1991, 67).

³ Movimiento pedagógico surgido a finales del s. XIX, conocido por diferentes autores como “Escuela Activa” o “Educación Nueva” (Palacios, 1984)

En esta línea, Yin (1984) nos propone la existencia de cuatro tipos de diseños de estudio de caso, atendiendo a los siguientes criterios: número de casos y unidades de análisis trabajadas, tal y como recogemos en el siguiente cuadro:

Diseño	Diseño de caso único	Diseño de múltiples casos
Global (Unidad simple de análisis)	Tipo 1	Tipo 3
Inclusivo (Múltiples unidades de análisis)	Tipo 2	Tipo 4

Figura 10. Tipos básicos de diseños de estudios de caso (Yin, 1984, 41)

El diseño de nuestra investigación se ha correspondido con el Tipo 1, al ser un diseño de caso único (referido a un solo grupo objeto de estudio) con un diseño holístico o global, sobre una unidad de análisis (el estudio de una propuesta educativa fundamentada en la práctica de la creación musical). Mediante este diseño hemos pretendido realizar un análisis y un seguimiento profundo de las características que han definido las experiencias musicales creativas de los miembros del grupo objeto de estudio como base del proceso de enseñanza-aprendizaje musical y, así, responder a los interrogantes que han surgido y orientado nuestra investigación.

Si tomamos como criterio de clasificación el objetivo del estudio de caso, de los veinte tipos que propone Yin (1993), nuestro trabajo podría considerarse como un estudio de carácter descriptivo, cuya actividad investigadora se ha fundamentado en la recogida objetiva de los datos en el transcurrir de la práctica en el aula y su correspondiente análisis e interpretación. Por tanto, hemos buscado la comprensión a través de la descripción de las cosas que han ido ocurriendo.

La utilización de los diseños de caso único puede justificarse según las siguientes razones (Ibid., 1984):

- ◆ Que el caso tenga un carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo cual supone una importante contribución al conocimiento.
- ◆ Que el caso posea un carácter extremo o de unicidad, relacionado con el carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto en un contexto educativo determinado.
- ◆ Que el caso venga definido por su carácter revelador, al descubrir el investigador la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho, que anteriormente era inaccesible para la investigación científica.
- ◆ Que el estudio de este caso proporcione un análisis exploratorio como base de un estudio de casos múltiples.

En este sentido, el diseño de caso de nuestro estudio es, fundamentalmente, de carácter crítico, en la medida que la práctica educativa de la creación supone una transformación en el modo de abordar el conocimiento musical con el grupo objeto de estudio, mediante la aplicación de nuevos enfoques metodológicos que, a su vez, contribuyen a la ampliación de nuestro conocimiento pedagógico musical.

Si atendemos a la clasificación propuesta por Guba y Lincoln (1981, 374) sobre la tipología del estudio de caso, con nuestro trabajo emprendemos un registro de la sucesión de los hechos; una descripción de las situaciones o hechos ocasionados; con la información obtenida desarrollamos el conocimiento en torno al tema de estudio y, finalmente, comprobamos y contrastamos los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación que implica a un grupo de individuos analizados. Quizá la mayor dificultad de nuestra investigación durante la estancia en el campo la encontramos en el desarrollo de nuestro doble rol como maestro e investigador, pues requiere mantener de manera simultánea y a la vez independiente, el desarrollo del ejercicio docente y la aplicación objetiva en el registro y el análisis de los datos obtenidos en un espacio social de relación entre el investigador y los sujetos de investigación.

En el contexto socioeducativo, el estudio de casos presenta las siguientes ventajas: resulta apropiado para investigaciones a pequeña escala dentro de un marco espacial y temporal delimitado; su diseño abierto es de gran utilidad para el profesorado participante en la investigación; conduce a la toma de decisiones y a la implicación para el desenmascaramiento de prejuicios o preconceptos (Latorre et al., 1996, 237), y contribuye al combate de las interpretaciones distorsionadas y la contaminación ideológica (Carr y Kemmis, 1988, 142-143).

Las condiciones formales que han determinado la selección del caso objeto de estudio sobre el que aplicar nuestra propuesta educativa de la creación musical han sido las siguientes:

- ❖ La accesibilidad. La naturaleza del estudio y el interés por mejorar nuestra práctica docente musical nos han llevado a elegir nuestro centro de trabajo habitual, donde ejercemos como maestro de educación musical, como el contexto ideal en el que emprender nuestra investigación. La toma de esta decisión nos ha asegurado la accesibilidad al escenario de estudio, criterio recomendado por autores como Taylor y Bogdan (1992).
- ❖ Las características psicoevolutivas⁴ de los niños entre 8 y 10 años relacionadas con el desarrollo cognitivo, psicomotor, social y afectivo, y la experiencia educativa musical que los niños han ido adquiriendo a lo largo de la etapa de la Educación Primaria, entendida como la base cognitiva sobre la que cada alumno desarrolla su proceso de aprendizaje musical, han sido dos decisiones determinantes en la elección de un grupo de 4º nivel como el caso de nuestro estudio.
- ❖ La estabilidad del grupo. Si consideramos que el centro educativo seleccionado es de doble vía, el criterio de selección utilizado para elegir entre uno de los dos grupos posibles ha sido la estabilidad. Es decir, si tenemos en cuenta que la fase de trabajo de campo se ha desarrollado durante un curso académico completo, hemos preferido seleccionar el grupo que presentara menor nivel de absentismo escolar con el fin de favorecer la continuidad del trabajo. Para ello, hemos

⁴ A las que nos referiremos en la descripción del grupo-clase de estudio (Véase el epígrafe 5.1.3.).

contrastado el control de asistencia de ambos grupos en el curso escolar previo al trabajo de campo de la investigación.

- ❖ Seguimiento. La selección de un grupo de estudio concreto y nuestra estancia prolongada en el campo han favorecido el seguimiento individualizado de cada participante a lo largo de la investigación, mediante la aplicación de esta nueva propuesta educativa.

4.4. OPCIÓN METODOLÓGICA: LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El matiz que añade el enfoque interaccionista a nuestro posicionamiento sociocrítico identifica ambas posiciones propias de una posición epistemológica naturalista. De acuerdo con Colás (1999, 261), las formas de investigación del paradigma sociocrítico quedan enmarcadas dentro de la investigación cualitativa, denominadas métodos cualitativos de investigación para el cambio social, fundamentados en la acción, la práctica y el cambio. La metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1992, 19-23). En este sentido, la naturaleza cualitativa de nuestra investigación ha implicado el uso de la etnografía como el método de investigación más adecuado, cuya principal finalidad ha sido crear una imagen realista y fiel del grupo investigado basada en la comprensión de los “hechos humanos” (Mucchielli, 1991; Coulon, 1993) o “comportamientos humanos” (Pourtois et Desmet, 1988) a partir de las percepciones y significados que los sujetos han otorgado a su propia realidad educativa. Esta herramienta metodológica nos ha permitido contrastar, discutir, intersubjetivar (Sabirón, 2006, 282) e interpretar la realidad mediante la presentación de episodios expresados en un lenguaje natural que representa, lo más fielmente posible, cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender (Guba, 1978, 3). En este sentido, la metodología etnográfica introduce un marcado carácter ecológico (Barker, 1968) en nuestro estudio que favorece la observación de los sujetos en su medio ecológico natural, el estudio de los fenómenos in situ y el conocimiento teórico emergido de los datos empíricos relacionados con la estructura de los eventos y con la vida de las personas, tal y como era vivida en su autenticidad y espontaneidad. Así, el sujeto no refleja la realidad,

sino que la construye (Morin, Ciurana y Mota, 2003, 37-45). La investigación desde esta opción metodológica sobre el estudio de un contexto o caso único nos facilita la comprensión de la realidad (Stake, 1998, 44), en la que la construcción del conocimiento ha estado determinada por la interconexión de sujetos, objetos, contextos, acciones y significados y por la complejidad fenoménica que conlleva nuestra actitud como docente e investigador para comprender la realidad investigada, antes de emprender su explicación pertinente (Sabirón, 2006, 86).

De acuerdo con Sandín (2003, 123), la investigación cualitativa es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. En este sentido, se identifica con aquella actividad que sitúa al observador en el mundo y, mediante una serie de prácticas interpretativas lo hacen visible y lo transforman, quedando plasmado en una serie de representaciones textuales (Denzin y Lincoln, 2000, 148). En ella, el trabajo de campo adquiere un protagonismo especial, pues además de ser una fase del diseño metodológico de un modelo de investigación, es el marco de estudio que determina nuestra posición como investigador en el desarrollo del conocimiento sobre la realidad estudiada. Así pues, entendemos nuestra investigación como una actividad sistemática fundamentada en la comprensión y la interpretación del conocimiento obtenido de la aplicación de un nuevo enfoque didáctico musical fundamentado en la práctica de la creación, desarrollado con un grupo de estudio concreto, como base orientadora de nuestra acción pedagógica musical.

Desde una dimensión subjetiva, y de acuerdo con González Rey (2007, 4), la “epistemología cualitativa” se apoya en los siguientes principios:

- a) El carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que ha implicado comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos desvela. En nuestro estudio, este principio nos ha exigido analizar, comprender e interpretar el modo en el que el niño y el maestro han construido el conocimiento a partir de la práctica de la creación musical.

- b) La legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico. El carácter único de nuestro estudio ha sido fundamental para la comprensión del caso particular, y por tanto, para la producción del conocimiento científico, aunque se haya referido a una realidad muy concreta y delimitada.
- c) La comprensión de la investigación en las ciencias antrosociales como un proceso de comunicación. El análisis y la generación de conocimiento en nuestro estudio se ha caracterizado por la interacción verbal del maestro con los participantes y de los propios participantes entre sí.

La justificación de esta opción metodológica requiere la consideración de las siguientes implicaciones (Woods, 1998, 39):

- a) El respeto al mundo empírico, renunciando a cualquier tipo de preconcepto o prejuicio.
- b) La consideración de los estratos de la realidad, que nos ha exigido una mente abierta y un largo período de estancia en el campo para conocer bien la realidad sometida a estudio.
- c) La adopción del rol del otro, que ha implicado que nos pongamos en el lugar del alumno, postura importante no solo para el investigador sino también para el maestro, al tratar de comprender sus intereses, sus problemas, etc. Así pues, comprender la interacción social ha implicado contemplar al alumno en sus distintas manifestaciones y situaciones de estudio.
- d) La apreciación de los símbolos de la cultura informal de nuestro grupo de estudio ha orientado nuestro rol como observador participante.
- e) La comprensión de la interacción social y de las conductas socializadoras de los miembros participantes ha implicado el conocimiento del contexto en que se han producido.
- f) La investigación del “yo” de la persona ha supuesto tratar al alumno como una persona con sentimientos. Nuestra actitud como docente ha requerido

generar un ambiente de aprendizaje basado en el desarrollo de una educación del individuo.

Por otra parte, de acuerdo con Janesick (1994, 212), las características que definen nuestra investigación son las siguientes:

- 1) Es inductiva porque implica un razonamiento que va de lo particular a lo general. El conocimiento lo construimos a medida que lo descubrimos, por lo que nuestro estudio ha sido un ir y venir entre la teoría que íbamos elaborando y los nuevos datos que aparecían en el campo.
- 2) Posee un carácter holístico. El análisis de las producciones musicales, de los procesos creativos musicales utilizados, de las habilidades, de las actitudes de los participantes en las distintas situaciones o en los diversos agrupamientos, entre otros aspectos, han constituido una amplia variedad de elementos integrantes de un único contexto o marco de estudio.
- 3) Parte de las relaciones personales dentro del grupo de individuos. El conocimiento se ha generado a partir de la interacción de los alumnos entre iguales, tanto en la elaboración conjunta de producciones musicales según los distintos tipos de agrupamientos, como en la valoración crítica de las creaciones de sus compañeros y en la relación de éstos con el maestro-investigador, quien se ha comportado como un miembro más del grupo, procurando que su intervención no vulnerara la calidad de la información obtenida.
- 4) Se fija en el trabajo personal, al otorgar un valor primordial a la actuación en el aula del profesor, el alumno y el investigador.
- 5) Está interesada por el escenario social concreto, configurado por un grupo de alumnos de 4º nivel de Educación Primaria.
- 6) Requiere que la permanencia del investigador en el campo sea durante un largo período de tiempo con el fin de tener una mejor comprensión del tema de estudio. Nuestra estancia en el campo con este grupo de estudio ha sido

de un curso escolar completo. A este período habría que añadirle el tiempo dedicado a la aplicación piloto durante el trimestre del curso anterior.

- 7) Nos exige tanto tiempo en el campo como el dedicado al análisis de la información. El análisis de datos desde el inicio de la fase de trabajo de campo ha determinado la naturaleza y la dirección de nuestro estudio.
- 8) Requiere que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social, para lo cual nos hemos servido de varias técnicas de recogida de información, como han sido la observación participante, las notas de campo, el diario de campo, la entrevista en profundidad o etnográfica y el grupo de discusión, además de algunos instrumentos como las plantillas de análisis de los contenidos musicales trabajados y la revisión de la grabación de cada sesión. La triangulación de los datos recogidos por diversas fuentes nos ha ayudado en el análisis e interpretación de la información resultante.
- 9) Precisa una gran capacidad de observación del investigador para reconocer los datos relevantes e intervenir convenientemente, tanto en el campo (mediante el análisis y valoración de las obras de los niños, la formulación de cuestiones de modo individual o grupal con el fin de desarrollar la construcción del conocimiento musical, etc.) como fuera de él (la revisión y análisis de la información recogida en el diario en diferentes momentos nos ha ayudado a valorar y reorientar la planificación del trabajo).
- 10) Cuenta con el consentimiento del informante y la responsabilidad ética para incorporar la información al estudio. Al inicio del curso convocamos a los padres de los niños a una reunión informativa en la que les explicamos de manera detallada la naturaleza del trabajo de investigación que íbamos a emprender junto con sus hijos, para lo cual solicitamos su autorización escrita para la filmación de las sesiones. Ya en el aula comentamos a los niños en qué iba a consistir nuestro trabajo y requerimos su participación y actitud responsable en el quehacer cotidiano.

11) Demanda la reducción al mínimo del influjo de nuestra subjetividad, pero nos da la oportunidad de emitir una visión personal en función de los resultados obtenidos y la interpretación de los mismos. Nuestro doble rol de maestro e investigador nos ha exigido mantener la objetividad en la recogida, el análisis y la interpretación de los datos, a su vez implementada con nuestra aportación personal y profesional.

Si entendemos que el objeto de la etnografía educativa es aportar una gran riqueza de datos descriptivos sobre los distintos contextos, actividades y creencias de los participantes en el escenario educativo de estudio como base para la construcción del conocimiento (Goetz y LeCompte, 1988, 41), nuestra investigación está más próxima al extremo de las “microetnografías”, pues toma el aula como unidad particular de estudio dentro de su marco institucional (Bisquerra, 2004, 295).

Las principales razones que han determinado la selección de la etnografía como opción metodológica de nuestro estudio han sido las siguientes:

- a) El ejercicio pedagógico de observador participante unido a nuestra actitud reflexiva y crítica sobre el modo de desarrollar la educación musical con nuestros alumnos han sido estrategias que, desde siempre, han definido nuestro rol docente. En la investigación, ambas características han determinado nuestra postura como maestro e investigador.
- b) Nuestro compromiso con la aportación de conocimiento sobre el objeto de investigación, sumado a la participación en el análisis progresivo sobre la pertinencia de los recursos, los instrumentos seleccionados y el tratamiento de la información (Sabirón, 2006, 264) han definido nuestra posición investigadora.
- c) El trabajo en escenarios naturales, donde los comportamientos de los participantes se producen de modo natural (Goetz y LeCompte, 1988, 115), nos ha aproximado a la realidad escolar determinada por el conocimiento sobre el entorno físico y social, los comportamientos y las interacciones de los alumnos del grupo objeto de estudio en una situación de aula normalizada.
- d) El estudio intensivo y profundo del caso durante un largo período de tiempo (Muñoz y Muñoz, 2001), nos ha aportado un mayor conocimiento sobre la unidad

de análisis (la práctica de la creación musical) y el desarrollo de las habilidades musicales de los niños. Asimismo, nos ha permitido participar abiertamente en la vida cotidiana de los participantes durante todo un curso académico viendo lo que pasa, escuchando lo que dicen e interactuando con ellos.

El método etnográfico nos ha exigido un enorme control y responsabilidad sobre el trabajo realizado (en la búsqueda de información relevante, la selección, el análisis...) y nos ha ofrecido una flexibilidad en el desarrollo del mismo para adaptarnos a las necesidades o los intereses del momento. Esta opción metodológica ha requerido una interpretación continua de los datos producidos en el transcurso de nuestra interacción diaria con los participantes en el escenario de estudio, en el que cada dato lo hemos ido encajando como segmento del discurso, relacionándolo con los demás hasta conseguir la interpretación de la realidad como un todo. Por tanto, y de acuerdo con Stake (1998, 45), en nuestra investigación ha sido imprescindible mantener el contacto de la capacidad interpretativa con el desarrollo de los acontecimientos para reorientar las observaciones y continuar con los temas que han ido surgiendo en el transcurso del estudio. Asimismo, de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994, 38), el valor del método etnográfico nos ha permitido centrar la atención hacia las perspectivas y prácticas de un contexto de estudio; nos ha proveído de muchas más líneas de análisis diferentes de las que puede disponer el “teórico de sillón” o el que investiga con encuestas o experimentos, y nos ha ofrecido la posibilidad de utilizar múltiples fuentes de información. Este carácter multifacético ha proporcionado la base sobre la que desarrollar la triangulación por la que diferentes tipos de información han podido ser analizados y comparados (Ibid., 39). En cuanto a la interpretación, la triangulación nos ha ayudado a corregir los sesgos en la información obtenida evitando que nos dejemos llevar por nuestras impresiones iniciales.

La perspectiva del actor en la investigación etnográfica (Sabirón, 2006, 277) y la comprensión de los significados desde la propia acción han caracterizado nuestra construcción de la realidad educativa y social. Así, de acuerdo con Elliott (1990, 18) la práctica docente ha constituido un proceso de acción y reflexión, de indagación y experimentación que nos ha permitido aprender al enseñar y enseñar mientras aprendíamos, esto es, facilitar la comprensión de los alumnos desde este nuevo enfoque y reflexionar sobre nuestra intervención para desarrollar nuestra propia comprensión. En este proceso, nuestra capacidad de observar y escuchar ha sido un elemento clave en el

desarrollo de la investigación. A tal fin, hemos adoptado una observación naturalista como medio primordial de conocimiento, tratando de ver lo corriente, dejando que cada acontecimiento siguiera su devenir cotidiano y natural. Los períodos de interrupción de la investigación, al final de cada trimestre por exigencia del calendario escolar, han potenciado la reflexión mediante la revisión de notas, el diario de campo, el visionado de las sesiones, etc. determinando nuestra perspectiva y consecuente orientación del estudio.

Por todo ello, la delimitación de la etnografía como metodología de la investigación ha requerido la previsión de estrategias y la selección y construcción de diferentes instrumentos de recogida de información, cuyo origen ha emergido de la propia dinámica exploratoria. La tendencia a la aprehensión de la totalidad ha requerido un uso flexible de las mismas para adaptarnos a la heterogénea naturaleza de las situaciones de trabajo y a la no menos heterogénea naturaleza de los datos (Velasco y Díaz de Rada, 1997, 33).

4.4.1. Técnicas de recogida de información

El origen de la selección de las técnicas de recogida de información utilizadas en nuestro estudio lo encontramos en el análisis de las respuestas dadas a las siguientes preguntas: ¿qué información nos interesa recoger?, ¿qué instrumentos nos hacen falta para recogerla?, ¿cómo va a quedar registrada la información según los instrumentos utilizados? Aunque los principales protagonistas de nuestra investigación han sido el maestro-investigador y los alumnos, el análisis y la reflexión sobre la aplicación piloto nos han ayudado a considerar, además de éstos, los siguientes informantes: las familias, el analista de documentos audiovisuales y la maestra tutora del grupo de estudio.

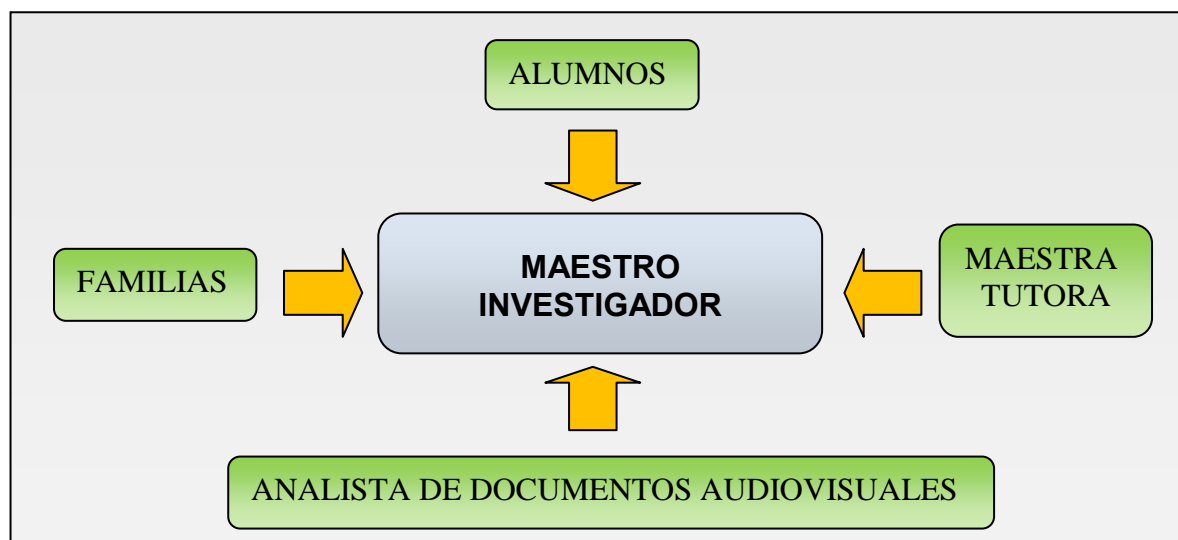


Figura 11. Informantes participantes en nuestra investigación

La naturaleza del estudio y nuestro rol docente-investigador en el campo señalan la observación participante como la técnica principal. El uso de aquellas técnicas que nos han permitido extraer información del campo de un modo directo ha estado complementado con otras, como el cuestionario o la revisión semanal del cuaderno de trabajo de los alumnos, las cuales nos han aportado información personal de los participantes, imposible de lograr con otros instrumentos. La consideración de todas ellas nos ha proporcionado el registro global de los datos sobre los participantes y las diferentes situaciones de investigación.

Por tanto, la variedad de técnicas e instrumentos de investigación etnográficos utilizados en nuestro estudio nos ha llevado a clasificarlos, según el criterio establecido por Goetz y LeCompte (1988, 125), en técnicas interactivas y no interactivas, de acuerdo con el siguiente cuadro:

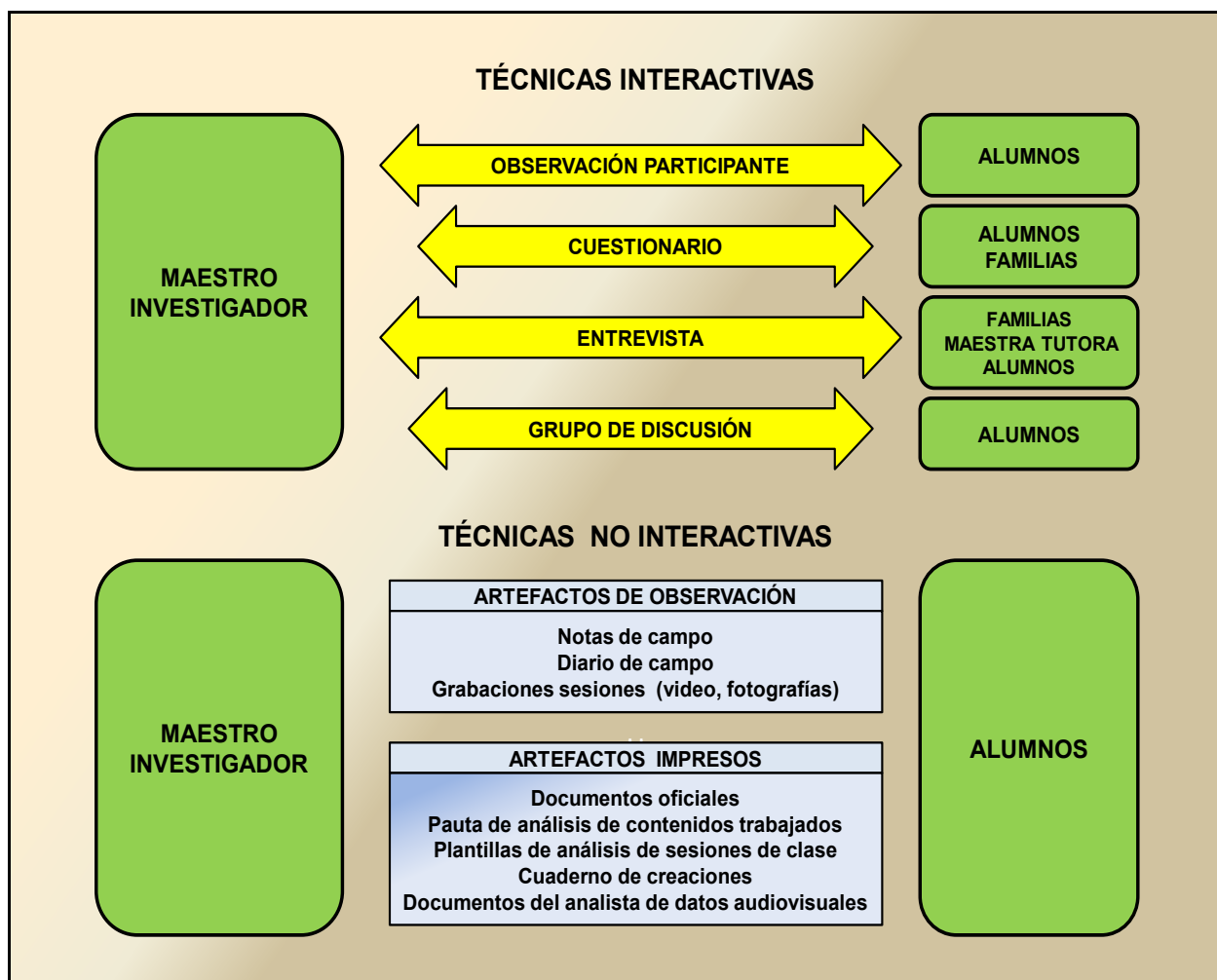


Figura 12. Clasificación de técnicas de recogida de información en nuestra investigación

4.4.1.1. Técnicas interactivas

Las técnicas interactivas, desarrolladas en el escenario de estudio, implican una interacción entre el investigador y los participantes, cuyo resultado puede provocar reacciones afectando a la información recogida. En nuestro estudio hemos utilizado la observación participante, el cuestionario, la entrevista semiestructurada, la entrevista etnográfica y el grupo de discusión.

4.4.1.1.1. La observación participante

De acuerdo con Schwartz y Schwartz (1955), la observación participante es el proceso en el que se mantiene la presencia del observador en una situación social, con objeto de investigación científica, por lo que debe ser intencional, sistemática, orientada, planificada y controlada (Sabirón, 2006, 343). La integración del observador en el contexto que se observa, permite obtener información de primera mano sobre un fenómeno o acontecimiento, tal y como se produce. En su aplicación hemos considerado la apreciación de Serra (2004, 168) procurando que nuestra presencia como observador no haya perturbado, ni provocado cambios significativos en el comportamiento de las personas que han configurado el grupo de estudio. Así pues, el carácter etnográfico de nuestra investigación ha convertido a la observación participante en el instrumento ideal para nuestro trabajo, pues en la línea de López-Barajas (2004, 253) ha implicado el conocimiento por parte del docente del pensamiento discente, es decir, de las ideas, las aptitudes y las actitudes necesarias para ayudar a los alumnos al establecimiento de una motivación adecuada que favorezca el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo. En este sentido, y de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1983, 2), el investigador a través de la observación,

participa al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio período de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que está preocupado.

Según nuestra función como investigador y atendiendo a la clasificación de Lapassade (1995; cit. por Sabirón 2006, 362), hemos ejercido una observación participante activa al tratar de desempeñar un rol o estatus en el interior del grupo de estudio participando activamente como un miembro más.

De acuerdo con Sabirón (Ibid., 347), el análisis de nuestro rol de maestro e investigador en el mismo contexto de estudio nos ha permitido descubrir algunas ventajas e inconvenientes para el observador participante:

- ❖ La principal ventaja ha sido la familiaridad con el grupo de estudio. El hecho de que el grupo-clase de estudio haya formado parte de nuestro alumnado en cursos anteriores ha favorecido nuestra relación con los participantes desde el primer momento de la fase de trabajo de campo y ha propiciado el establecimiento del rapport entre el maestro-investigador y los miembros del grupo de estudio.
- ❖ La mayor dificultad práctica ha sido evitar todo ejercicio de crítica o evaluación definido por la influencia de nuestras propias convicciones y prejuicios derivados de la experiencia docente, del conocimiento de los alumnos y de nuestra interpretación de lo observado. Para ello, hemos procurado desarrollar el trabajo de un modo escéptico, tratando de ir más allá de lo meramente observado, contrastando datos, informantes e interpretaciones de un modo continuo.

La observación participante ha implicado el uso de la vista y el oído en el análisis de la actitud, las acciones, las producciones musicales de los niños y sus valoraciones. Si observamos y escuchamos es para ver lo que los informantes dicen, además de comparar los datos de observación con los obtenidos con otras técnicas (Sanmartín, 2003, 66).

Para la mayoría de los etnógrafos, el principal objetivo de la observación participante es registrar los fenómenos más importantes para los aspectos del tema o problema definido. Esto nos exige el reconocimiento de la relevancia y la exactitud de los datos (Wolcott, 1982). Para ello, la toma de notas de campo nos ha permitido recoger la información significativa en el momento, de un modo preciso y natural, libre de pautas cerradas propias de las hojas de protocolo.

En nuestro estudio la observación participante ha constituido una técnica de obtención y registro de información prioritaria para el maestro-investigador que ha propiciado el análisis, la valoración y la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje musical. De acuerdo con Ruíz Olabuénaga (1996, 134), en la observación participante nuestro comportamiento ha formado parte de la situación, para sentir lo que es vivir esa situación. Así, el análisis de las acciones y comportamientos de los miembros del grupo de

estudio ha constituido la base cognitiva de nuestra investigación, cuya principal contribución ha sido el desarrollo del aprendizaje del grupo, al devolver a los participantes los beneficios de los conocimientos generados en el estudio de su práctica.

4.4.1.1.2. El cuestionario

El uso del cuestionario en nuestro estudio se debe a la principal característica que lo define, pues requiere la respuesta individual a una serie de preguntas escritas formuladas en el mismo orden y en los mismos términos para todos. Aunque es una técnica prototípica de la metodología de la investigación cuantitativa la hemos utilizado como una técnica de recogida de información, cuya aproximación a la realidad nos ha permitido calar en la recogida de datos de tipo cualitativo y no cuantitativo.

Otras razones que nos han llevado a seleccionar esta técnica han sido su sentido exploratorio para descubrir los problemas a modo de sondeo y su carácter anónimo para favorecer la sinceridad individual en las respuestas. Asimismo, el uso del cuestionario nos ha permitido reducir el tiempo en la obtención de información personal y minimizar los efectos que pudiera ocasionar el entrevistador si preguntara las mismas cuestiones a cada persona (Rodríguez, Gil y García, 1999, 186). De este modo, hemos elaborado y aplicado dos cuestionarios en nuestra investigación, uno al inicio de nuestro estudio y otro al final del mismo.

a) Cuestionario inicial

Aunque esta técnica está especialmente indicada para recoger información en grupos numerosos de sujetos y nuestro estudio está enfocado a un grupo de veintiséis niños, la cumplimentación de un cuestionario inicial en la primera sesión del trabajo de campo ha tenido un carácter exploratorio o de diagnóstico cuya finalidad ha pretendido obtener información sobre los gustos, preferencias, habilidades y experiencias de los niños respecto a la práctica de la creación musical (la exploración sonora corporal, vocal e instrumental, la invención, la composición...).

Así, los principales fines del cuestionario inicial han sido:

- a) Conocer la relación de los participantes con la música fuera del entorno escolar (en el hogar, con sus compañeros...).
- b) Conocer la opinión que les merece la educación musical como parte de su formación integral.
- c) Tener un conocimiento de la experiencia inicial de los participantes sobre la práctica de la creación musical.
- d) Averiguar las expectativas e intereses de los participantes sobre la puesta en marcha de esta nueva práctica educativa.

Para ello, hemos elaborado un cuestionario borrador inicial⁵ formado por 32 preguntas distribuidas en los siguientes apartados:

- Datos personales. Referidos a la edad y el sexo del participante.
- Preferencias y actividades musicales de interés. En este apartado hemos pretendido conocer la opinión personal de los niños en torno a sus actividades musicales preferidas, la realización de actividades musicales extraescolares y su interés por conocer nuevos estilos.
- Conocimientos teóricos. Hemos tratado de averiguar su nivel de conocimientos mediante la definición de algunos términos relacionados con la actividad creativa.
- La práctica de actividades creativas. Con este bloque de preguntas hemos querido profundizar en el conocimiento de las conductas, lugares y experiencias creativas musicales que utilizan los niños en su tiempo de ocio.
- Valoración de la educación musical. En este apartado final nos ha interesado conocer su actitud y la que cree que tienen sus progenitores hacia la educación musical.

⁵ Véase el Anexo I.

El cuestionario se ha sometido a validación por el denominado sistema de jueces expertos que fueron:

- Juez 1.** Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, Profesora Superior de Pedagogía Musical, Solfeo y Teoría de la Música.
- Juez 2.** Doctora en Ciencias de la Educación, Vicedecana de la Facultad de Educación de Zaragoza, Profesora Titular del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, Profesora Superior de Dirección de Orquesta, Dirección de Coros, Profesora Superior de Pedagogía Musical, Solfeo y Teoría de la Música.
- Juez 3.** Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza, Profesor Superior de Percusión.
- Juez 4.** Profesor Superior de Solfeo, Profesor de Piano y Maestro de Música con una experiencia docente musical de más de 15 años en el ámbito de la Educación Primaria.
- Juez 5.** Director de Colegio de Educación Primaria, Maestro de Educación Física con una experiencia docente de más de 25 años.

Como podemos comprobar, en la selección de los jueces hemos considerado profesionales de tres sectores diferentes y a la vez relacionados con el ámbito docente musical y nuestro tema de estudio como son: el profesorado que ejerce la formación inicial del maestro de Música; el maestro de Música con una dilatada trayectoria profesional como docente y el director del propio centro donde llevamos a cabo nuestra investigación.

Entregamos el cuestionario para su validación en marzo de 2008, previamente al desarrollo de la aplicación piloto, con el fin de que indicaran las consideraciones, correcciones y propuestas de mejora que estimaran oportunas. La valoración general de los jueces señala la claridad y univocidad del cuestionario de acuerdo con los objetivos

planteados. Además de la validación, algunas sugerencias sobre ciertas cuestiones han sido consideradas finalmente en la redacción del cuestionario definitivo por su rigor y coherencia con la naturaleza de nuestro estudio. De un modo más concreto, nos referimos a las aportaciones emitidas por la jueza número 1, relacionadas con: la propuesta de ampliación en las respuestas de algunas cuestiones; la precisión semántica en la redacción de alguna pregunta; la sugerencia de la reordenación del cuestionario por centros de interés y la ampliación del tamaño de la fuente del cuestionario con el fin de favorecer la legibilidad, dado que va dirigido a niños de 4º de Educación Primaria.

Las estimaciones de los jueces y el análisis correspondiente tras la realización del cuestionario en la primera sesión de la aplicación piloto, el 31 de marzo de 2008, nos permitió mejorar la redacción definitiva del cuestionario inicial de nuestra investigación.

Así, el cuestionario definitivo⁶ consta de 38 preguntas distribuidas en los siguientes bloques:

BLOQUE	TEMA	DATOS	PREGUNTAS
1	Datos personales	Sexo y edad	1-2
2	Relación personal con la música	Actitud y contacto con la música fuera del ámbito escolar	3-12
3	Relación con la educación musical	Valoración y consideración de la educación musical, preferencias, actividades	13-19
4	Relación con la práctica de la creación musical	Conocimientos, experiencias e intereses	20-38

Figura 13. Estructura del cuestionario inicial definitivo

La reorganización de los bloques de preguntas nos ha permitido seguir un orden que ha ido de lo más general, familiar y cercano al niño (sus vivencias musicales, su actitud hacia la música en general, su ambiente musical en el hogar...) a lo más concreto, comprometido y exigente (sus experiencias y expectativas sobre la práctica de la creación musical). Asimismo, con este orden hemos procurado lograr la confianza, seguridad y

⁶ Véase el Anexo II.

sinceridad del niño en la cumplimentación del cuestionario, dado que es la primera vez que realiza una prueba de este tipo.

En su diseño, de acuerdo con la clasificación de Rodríguez, Gil y García (1999, 194) el tipo de preguntas que hemos utilizado ha sido de modalidad cerrada, de opción múltiple. La mayoría de ellas solicitan respuestas en las que se establecen grados de intensidad. Son las denominadas preguntas de estimación. Tan solo utilizamos dos preguntas abiertas en las que el niño ha tenido que expresarse con sus propias palabras para definir dos términos relacionados con la creación musical.

Finalmente, el cuestionario se realizó el 16 de octubre de 2008, en la primera sesión de trabajo de campo de nuestro estudio. Después de repartirlo lo leímos en voz alta para aclarar todas las dudas que pudieran surgir y les dejamos el tiempo necesario para su cumplimentación. Dos niños que no tuvieron tiempo suficiente para rellenarlo en la sesión de música lo finalizaron en la siguiente sesión.

b) Cuestionario final

Desde un primer momento entendimos que nuestro trabajo de campo debía concluir con la realización de una prueba de valoración final que nos aportara información sobre lo que había supuesto para los participantes esta intensa experiencia educativa. Aunque inicialmente pensamos en la entrevista etnográfica individual como la técnica ideal para lograr nuestro objetivo, finalmente nos decantamos por la realización de un cuestionario final debido a la inmediatez, la concreción en la recogida de datos y la provocación del mismo efecto en todos los encuestados. La cumplimentación de este cuestionario nos proporcionaría información de los participantes sobre sus experiencias educativas en la práctica de la creación musical y nos permitiría contrastarla con la obtenida por otras fuentes y así, dar luz a aquellas dudas que todavía necesitaban aclaración.

Los objetivos que hemos pretendido alcanzar con este cuestionario han sido los siguientes:

- a) Conocer sus preferencias por las distintas modalidades de actividades creativas musicales.

- b) Conocer su opinión sobre la dinámica de trabajo utilizada (agrupamientos diferentes, grupo de discusión...).
- c) Valorar cómo ha evolucionado su actitud hacia la educación musical.
- d) Obtener un juicio estimativo sobre su relación con el maestro.
- e) Evaluar esta nueva propuesta educativa por parte de los niños y sus familias.
- f) Conocer la autoevaluación que el niño hace sobre sus aprendizajes y su nivel de esfuerzo.

De acuerdo con la planificación de trabajo para este trimestre la realización del cuestionario estaba prevista para la última sesión de curso. Sin embargo, la brevedad de las sesiones durante el mes de junio cuya duración se redujo de sesenta a cuarenta minutos, la necesidad de finalizar nuestro trabajo de campo con una sesión de consolidación a partir de las obras compuestas por los niños, y la consideración en el mismo cuestionario de la valoración de las familias, han sido las razones que nos han llevado a tomar la decisión de repartir el cuestionario para su cumplimentación en el hogar.

En un primer momento, elaboramos un cuestionario borrador⁷ formado por 30 preguntas, dividido en dos bloques según los destinatarios: cuestionario para el alumno y para las familias, validado por el sistema de jueces, tal como hicimos con el cuestionario inicial. La valoración de los jueces expresó la univocidad y la claridad en la redacción del mismo. Por su parte, destacamos las aportaciones del Juez número 4, cuya relevancia para nuestro estudio fueron consideradas en la elaboración del cuestionario definitivo:

“...a mí me parece que estaría bien que incluyeras alguna cuestión en la que los niños valoraran o analizaran tu labor como maestro”.

“... la realización de un dibujo final podría ser una muestra en la que cada niño dejara plasmado aquel momento significativo de la experiencia”.

El cuestionario de valoración final definitivo⁸ consta de 32 preguntas clasificadas en dos bloques: cuestionario para el alumno y cuestionario para las familias. Así, las cuestiones están agrupadas según los siguientes temas o centros de interés:

⁷ Véase el Anexo III.

⁸ Véase el Anexo IV.

CUESTIONARIO	TEMA	DATOS	PREGUNTAS
Alumno	Datos personales	Sexo y edad	1-2
	Autonomía	Actitud en la realización de las tareas creativas	3-6
	Dinámica de trabajo	Valoración y aportaciones	7-11
	Actividad creativa	Valoración y utilidad	12-16
	Actitud personal	Atención; participación en el grupo de discusión	17-19
	Valoración y autoevaluación	Propia; del maestro; relación maestro-alumno; propuesta educativa de la creación musical	20-27
Familias	Valoración	Actitud de su hijo; propuesta educativa de la creación musical	28-32

Figura 14. Estructura del cuestionario final definitivo

En el diseño de este cuestionario predominó la modalidad de preguntas del tipo elección múltiple, donde el niño elegía la respuesta dentro de una escala. En otros casos, se ofreció al encuestado la posibilidad de marcar una o varias respuestas entre las opciones dadas. El carácter cerrado de este tipo de cuestiones ha facilitado el análisis de los resultados. También consideramos las preguntas abiertas cuya finalidad ha sido justificar las respuestas dadas y obtener respuestas distendidas en el propio lenguaje del encuestado sobre su experiencia en la práctica de la creación musical. La realización del cuestionario en el hogar ha tenido sus ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas destacamos:

- a) La flexibilidad temporal para su cumplimentación. En el hogar el niño ha podido rellenarlo tranquilamente.
- b) La posibilidad de implicar a las familias en la valoración final de esta propuesta educativa.

Sin embargo, el mayor inconveniente era el riesgo que podía sufrir el nivel de participación, pues no sabíamos cuántos niños iban a devolverlos cumplimentados. En

cualquier caso, esta información sería un dato para nuestro estudio. Finalmente, el lunes 15 de junio lo repartimos y les mandamos que lo trajeran cumplimentado a lo largo de esa semana.

4.4.1.1.3. La entrevista

La utilización de la entrevista nos ha facilitado la obtención de información de forma oral y personalizada, sobre aspectos vividos y subjetivos del individuo como las creencias, las actitudes, las opiniones y los valores, en relación con la situación estudiada, cuya profundización nos ha permitido llegar más allá de lo revelado por otras técnicas. En el ámbito de la investigación cualitativa es considerada como una técnica de recogida de información con identidad propia, utilizada de un modo complementario con otras técnicas como la observación participante (Sabariego et al., 2004, 336).

Si atendemos a su diseño podemos clasificar las entrevistas en estructuradas, formadas por preguntas que están basadas en un guión preestablecido; entrevistas semiestructuradas, con un carácter algo más abierto, utilizan preguntas sobre ideas preestablecidas que favorecen el desarrollo del discurso, y las entrevistas no estructuradas, propiamente etnográficas, realizadas sin ninguna pauta previa (Ibid.).

En nuestro estudio, hemos realizado dos tipos de entrevistas según los destinatarios:

- a) Semiestructurada: con la familia y con la maestra tutora.
- b) No estructurada o etnográfica: con los niños en clase.

a) Entrevista semiestructurada.

Con la familia

Nuestro primer contacto con la familia de los niños participantes en el estudio fue a principio de curso en la reunión inicial que tiene el maestro tutor con el grupo de familias. En esta ocasión, informamos a los padres sobre el trabajo de investigación que íbamos a emprender y solicitamos su permiso para la filmación de las sesiones de trabajo mediante la firma de una autorización.

En el mes de febrero, tras la celebración en el centro del Día de la Paz y de la exposición de instrumentos musicales reciclados, hemos convocado cada semana a dos o

tres familias durante la sesión de tutoría (martes de 16.30 a 17.30 horas) para la realización de una entrevista individual. Consideramos que un trimestre de trabajo con esta nueva metodología, fundamentada en la práctica de la creación musical, era un tiempo prudencial para que las familias conocieran y pudieran contarnos cómo estaban viviendo esta nueva experiencia a través de sus hijos.

Elaboramos un diseño inicial de la entrevista fundamentado en tres ideas o temas de interés sobre los que nos interesaba profundizar. Los temas fueron los siguientes:

- a) El conocimiento y seguimiento de las familias sobre el trabajo educativo musical de su hijo. Mediante diferentes tipos de preguntas que iban surgiendo al hilo de la conversación pretendimos tener una visión clara sobre el interés y la implicación de los padres en el desarrollo educativo musical de sus hijos. De un modo más concreto, queríamos conocer si existía el diálogo con sus hijos sobre las diferentes tareas musicales que mandábamos cada semana; si ayudaban a sus hijos a resolver las dificultades que pudieran surgir; si tenían un seguimiento del trabajo de los niños mediante la revisión de su cuaderno de trabajo; si facilitaban a sus hijos las condiciones necesarias para la realización de las tareas grupales...
- b) La actitud de su hijo ante esta nueva propuesta metodológica musical. La profundización sobre este tema nos aportaría conocimiento sobre la verdadera actitud del niño por la práctica de la creación musical en un ambiente natural como el hogar. A través de las familias tratamos de conocer sus intereses, sus dificultades, el grado de iniciativa personal, la actitud para relacionarse con los demás en tareas creativas grupales, la autonomía con la que afrontaba las tareas, si era capaz de pedir ayuda...
- c) El ambiente musical familiar. La finalidad de este tema fue conocer el grado de sensibilidad musical familiar y el tipo de relación que mantenían con la música:
 - ◆ Activa o participativa: fundamentada en la práctica musical cotidiana cantando, bailando, tocando algún instrumento, participando en alguna actividad educativa musical (folklórica, popular, religiosa...).

- ◆ Pasiva o perceptiva: basada en la escucha de la música.

En este tipo de entrevista partimos de los temas de interés para formular preguntas de un modo abierto cuyo principal objetivo fue conseguir información más rica en matices. En este sentido, el carácter abierto de la misma tuvo como finalidad favorecer un ambiente de diálogo distendido en el que el informante se encontrara cómodo, para lo cual adoptamos las siguientes estrategias:

- ◆ La invitación a que pasara el padre o madre con su hijo.
- ◆ La alternancia de las preguntas comprometidas sobre los temas de interés, con algún comentario explicativo sobre la dinámica de trabajo, la evolución del niño....
- ◆ La profundización y concreción en aquellas cuestiones que suscitan mayor interés para el estudio al hilo de la conversación.
- ◆ El hecho de mantener en ciertos momentos un ambiente de diálogo abierto entre los tres sobre algún dato, opinión, anécdota de clase...
- ◆ La invitación a que cada uno (maestro, padre, madre e hijo) reflexionara y formulara verbalmente sus propias propuestas de mejora, asumiendo el compromiso de aplicarlas en el futuro como medida de progreso educativo.

Con el fin de poder registrar los datos más relevantes, contamos con el permiso de cada informante para tomar notas de campo en el transcurso de la entrevista, notas que luego fueron redactadas y completadas cada día en nuestro diario de campo.

Con la maestra tutora

La consideración de esta informante fue imprescindible para el desarrollo de nuestro estudio, pues fue la persona que, después de las familias, más tiempo pasaba con estos niños durante el curso escolar y, por tanto, mejor los conocía. La maestra tutora poseía un exhaustivo conocimiento ya no solo del rendimiento académico de los niños, sino de su desarrollo personal.

Durante nuestra estancia en el campo de estudio fueron numerosos los encuentros que mantuvimos con la tutora. Algunos de ellos se produjeron de modo espontáneo a lo largo del curso, al coincidir en diferentes momentos y charlar de un modo informal. El

carácter espontáneo de esas situaciones convirtió aquellos diálogos en sencillas entrevistas no estructuradas, pues en un momento dado sin haberlo previsto y sin guión establecido, la maestra nos estaba informando de los problemas cotidianos del aula, de la conducta o del rendimiento de los participantes objeto de estudio.

Sin embargo, los momentos más fructíferos con esta informante se dieron con el desarrollo de la entrevista semiestructurada debido a su carácter intencional y, a su vez, natural y espontáneo. A lo largo del curso, planteamos con ella dos entrevistas: la primera, el 7 de noviembre de 2008 y la segunda, el 30 de junio de 2009.

Entrevista del 7 de noviembre.

Esta primera entrevista ha tenido un carácter de sondeo y aproximación al contexto de estudio. Su diseño se realizó en torno a tres temas de interés sobre los que tratamos de obtener información, que fueron:

- a) El nivel de predisposición y colaboración de la maestra tutora en el desarrollo de nuestro estudio. El estudio de este tema tuvo como objetivo conocer su interés y el grado de compromiso y colaboración a lo largo del estudio. La coordinación con la maestra tutora constituía un elemento básico para el desarrollo educativo de los alumnos, así que uno de nuestros principales propósitos fue mantener una estrecha relación con ella, antes, durante y después de nuestro trabajo de campo, procurando dejar las puertas abiertas para posibles futuros encuentros si lo estimábamos necesario.
- b) Su metodología de trabajo con los niños. La profundización sobre este aspecto nos aportaría información sobre el modelo didáctico de la maestra con el fin de desarrollar y compartir ideas afines a nuestra línea metodológica que permitieran la aplicación de planteamientos pedagógicos comunes y la realización de experiencias educativas interdisciplinares.
- c) La información sobre el grupo de estudio. En este caso nos interesaba conocer la visión personal de la tutora sobre el desarrollo cognitivo del grupo de estudio, el comportamiento y la participación en el aula, el nivel de

interacción y cualquier dato relevante que nos permitiera conocer mejor a los participantes.

En la entrevista, después de explicar a la informante las finalidades de esta técnica tratamos que su desarrollo tuviera lugar en un ambiente de diálogo distendido. Con el fin de favorecer el registro de la información relevante contamos con su permiso para la toma de notas de campo.

Entrevista del 30 de junio.

En este caso, la entrevista ha tenido un carácter de recapitulación, valoración y reflexión final. El principal objetivo ha sido conocer su impresión y valoración personal respecto a los siguientes temas:

- a) La actitud de los niños hacia la educación musical. Hemos pretendido conocer la visión personal de la maestra respecto a la evolución de la actitud de los alumnos (compromiso, interés, esfuerzo...) hacia la educación musical durante el curso escolar.
- b) Su análisis y valoración de esta propuesta educativa y de la metodología de trabajo utilizada. Nos interesaba conocer su visión personal sobre esta propuesta educativa, mediante la reflexión y valoración de las características que definían nuestro enfoque metodológico y la posibilidad de aplicarla al resto de áreas curriculares.
- c) La formulación de propuestas de mejora. Con este tema pretendimos estudiar y considerar las medidas de mejora propuestas por la maestra (organizativas, didáctico-metodológicas, evaluativas...) como contribución al desarrollo de esta propuesta educativa.

b) Entrevista etnográfica

Con los niños en el escenario del estudio

Nuestro interés por este tipo de entrevista se debe al deseo de favorecer la expresión de los participantes de un modo natural. De acuerdo con Flick (2004, 105), la entrevista

etnográfica ha surgido a menudo de modo espontáneo en el transcurso del trabajo de campo. De un modo más concreto y en la línea de Woods (1998, 82), durante el estudio hemos mantenido conversaciones o discusiones con los alumnos, cuyo carácter abierto, bidireccional e informal ha procurado la reflexión y valoración personal de los participantes sobre los diferentes contenidos, acciones o experiencias musicales, lo que ha potenciado la naturalidad y la riqueza de la información. En este sentido, la observación participante nos ha permitido formular de manera espontánea cuestiones descriptivas y explicativas sobre la organización del conocimiento, en torno a diversos aspectos relacionados con la creación de su obra musical: el proceso seguido en la elaboración o el tipo de almacenamiento utilizado, además de cuestiones de contraste referidas al análisis de los elementos musicales de las obras creadas e interpretadas.

Aunque, como hemos comentado anteriormente este tipo de entrevista se ha originado en cualquier momento durante el trabajo de campo, algunos momentos han sido especialmente indicados para ello. Después de la presentación e interpretación de la correspondiente obra musical semanal, manteníamos una pequeña conversación con el participante con objeto de profundizar en aspectos relacionados con el análisis de los procesos y productos compositivos utilizados, integrados en el desarrollo cognitivo que implica la práctica de la creación musical.

Si bien es cierto que para la formulación de preguntas hemos tomado como referencia algunos centros de interés o pistas de indagación citados anteriormente (elementos musicales utilizados, proceso creativo, sistema de almacenamiento...), esta técnica nos ha exigido una actitud de observación y escucha atenta en el escenario del estudio para seleccionar la información relevante y formular de un modo preciso preguntas sobre aquellos datos que no han quedado suficientemente claros o sobre los que deseábamos profundizar.

Además de ser una valiosa técnica de recogida de información, la realización de la entrevista etnográfica en el contexto de estudio ha constituido una poderosa herramienta de aprendizaje para todos los integrantes del grupo-clase de estudio.

4.4.1.1.4. El grupo de discusión

Se entiende como una técnica cualitativa para la recogida de la información en un grupo de individuos, cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones (Muchielli, 1978, 107). En el contexto socioeducativo esta técnica produce una rica interacción caracterizada por la diversidad de posturas sobre el problema de estudio. De acuerdo con Krueger (1988, 28) el objeto del grupo de discusión ha sido “provocar autoconfesiones en los participantes”. Si consideramos el grupo de discusión como una “vía para conocer y no una finalidad” (Callejo, 2001, 22), entendemos que el nivel de reflexión de cada grupo ha dependido del grado de conocimiento sobre el objeto de estudio y de las características del grupo. Así pues, comprender el sentido del grupo de discusión ha implicado comprender las características que lo han definido (Suárez, 2005, 26), entre las que destacamos:

- a) El tamaño del grupo. De acuerdo con Bisquerra (2004, 344) y su recomendación del grupo entre cinco y diez personas y, según las posibilidades de distribución espacial del escenario de estudio, dividimos al grupo-clase en tres grupos de discusión diferenciados (dos grupos de diez alumnos y un grupo de seis alumnos) dispuestos en el aula en forma de U. Su tamaño reducido ha propiciado la intervención de todos sus miembros y a la vez ha aportado al grupo de estudio diversas percepciones, mediante el análisis y la valoración de las diferentes actividades creativas musicales, las producciones musicales, la actitud de los autores, etc.
- b) La selección de los participantes. Distribuimos a los alumnos en cada grupo de discusión atendiendo al sexo, las habilidades actitudinales y aptitudinales de los participantes, con el fin de conseguir un equilibrio entre los tres grupos. Por su parte, dada la importancia del discurso en esta técnica novedosa repartimos entre los tres grupos a los participantes con mayor iniciativa para comentar de un modo natural las diferentes situaciones educativas, con el fin de animar la intervención del resto de miembros del grupo.

- c) La selección del contexto de investigación. Con un grupo-clase de 4º nivel de Educación Primaria hemos analizado el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical mediante la aplicación de una propuesta educativa fundamentada en la práctica de la creación.
- d) La reflexión individual y colectiva. La reflexión sobre las diferentes experiencias musicales desde este nuevo enfoque metodológico, la puesta en común de las opiniones y la discusión han facilitado la obtención de información y la construcción del conocimiento de modo colectivo.
- e) La moderación grupal. Nuestra labor de animador, orientador y moderador ha sido fundamental para acostumbrar a los niños a la utilización de esta técnica de confrontación generadora de conocimiento. En algunas ocasiones, hemos propuesto la discusión sobre lo observado o lo experimentado con el fin de contrastar valoraciones y opiniones. Otras veces formulamos preguntas abiertas que, mediante la interacción, han guiado al grupo en la discusión. La intervención de un participante y de un grupo en cada ocasión ha estado determinada por nuestro criterio moderador.

Para el investigador, el grupo de discusión ha constituido una técnica más de recogida de información en el contexto de estudio. Para el maestro, esta técnica grupal ha tenido como objetivo mejorar la atención y el respeto entre los miembros del grupo-clase y estimular el análisis crítico y la comprensión del conocimiento musical, obtenido de la experiencia creativa, a través de la reflexión y la interacción verbal.

4.4.1.2. Técnicas no interactivas

Las técnicas no interactivas están compuestas por instrumentos o artefactos no intrusivos que no mantienen una interacción entre el investigador y los participantes, y nos ayudan en el análisis y la interpretación de la información. En nuestra investigación hemos utilizado instrumentos de observación como: las notas de campo, el diario de campo, la grabación de las sesiones en video y fotografías, así como instrumentos impresos como: los documentos oficiales, la pauta de análisis, las plantillas de análisis de las sesiones, el cuaderno de creaciones musicales y los documentos del analista de datos audiovisuales.

4.4.1.2.1. Artefactos o instrumentos de observación

Además de los ojos y los oídos del investigador, el uso de estos instrumentos ha contribuido a la configuración del banco de datos de nuestro estudio. Basándonos en los sistemas de observación propuestos por Evertson y Green (1989, 306-310), denominados “sistemas categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos”, en nuestra investigación nos servimos de un sistema de categorías para la clasificación y codificación de la información, tal y como veremos en la fase del estudio relacionada con el análisis de datos; utilizamos el sistema descriptivo mediante la toma de notas de campo; empleamos el sistema narrativo en la redacción de un diario de campo y el sistema tecnológico con la utilización de medios de la tecnología, la información y la comunicación en el escenario de estudio y en el análisis de las grabaciones en video de las sesiones de trabajo. Así, nos referimos a continuación a los instrumentos utilizados:

A) Las notas de campo

Constituyen la forma narrativo-descriptiva más clásica y usual para el registro de la información en la investigación cualitativa. En nuestro estudio, se han referido a todos los datos recogidos en el campo durante el transcurso del estudio, tanto en las diferentes entrevistas realizadas a las familias, a la maestra tutora y a los alumnos, como en las sesiones de trabajo con los alumnos en el aula.

En las entrevistas, las notas de campo nos han permitido registrar la información más relevante del encuentro con el informante, con el fin de no dejar toda la responsabilidad de registro a la memoria del investigador. Por su parte, en las sesiones de trabajo con los alumnos, las notas de campo han tratado de reflejar de un modo objetivo aquella información significativa (acciones, respuestas, conductas...) que en un momento dado ha llamado nuestra atención, así como nuestras percepciones o impresiones personales. Desde el inicio de nuestro estudio, las notas de campo han sido un instrumento básico para la recogida de la información. Durante el trabajo de campo con los alumnos descubrimos que el uso abusivo de este instrumento inhibía nuestro rol docente con el grupo de estudio afectando al desarrollo normal de la sesión. Tras la conveniente reflexión y de acuerdo con la clasificación sobre los diferentes tipos de notas de campo que hace Evertson y Green (1984, cit. por Bisquerra, 2004, 355), decidimos restringir las notas de campo a notas metodológicas (decisiones tomadas sobre el proceso de investigación); personales

(observaciones e impresiones de hechos, situaciones o momentos verdaderamente significativos) y descriptivas (descripción fiel de ciertas situaciones).

El carácter inmediato con el que tomamos las notas en el campo, recomendado por Lofland y Lofland (1984; cits. por Flick, 2004, 185), nos llevó a registrar los datos en el mismo momento que sucedían. Si alguna vez nos faltó tiempo para ello, completamos nuestras notas nada más finalizar la sesión, con el fin de favorecer la fidelidad en el registro. El rigor de la información recogida nos permitió acudir a éstas cuando lo estimamos necesario con el fin de recordar aquel hecho, situación, actitud, etc. en el análisis e interpretación de los datos.

B) El diario de campo

Es una herramienta reflexiva de análisis de la información. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999, 164), el diario de campo constituye el instrumento donde mayor presencia tiene nuestra personalidad como investigador, pues en él expresamos los pensamientos y los sentimientos que genera lo observado. La actualización diaria del mismo ha dejado la más mínima responsabilidad a la memoria y ha favorecido la calidad del progreso de nuestro trabajo. Después de cada sesión, las notas de campo han tomado forma en el diario mediante la redacción detallada de todo lo sucedido en el escenario del estudio.

El análisis y la reflexión sobre la información recogida en el diario de campo lo han convertido en un instrumento fundamental en la orientación de nuestro estudio. De un modo más concreto, la revisión del diario de campo nos ha permitido adecuar y mejorar el diseño de algunos documentos básicos para nuestra investigación, como la propia programación de aula, que recoge y guía la planificación y organización de nuestro trabajo en el escenario a lo largo del estudio y que ha sido revisada cada trimestre. Además, el diario ha sido determinante en la concreción de aspectos como la organización de la sesión, la selección de actividades, la distribución del grupo en cada tarea y la orientación de nuestra intervención, entre otros, aspectos que han sido adaptados a las necesidades educativas y al ritmo de aprendizaje del grupo-clase, así como a la intención y al sentido de la investigación.

Para la redacción del diario de campo hemos utilizado el ordenador. Dadas las posibilidades que ofrece este instrumento en la edición de textos y, con objeto de respetar el carácter evolutivo del estudio hemos establecido como requisito fundamental no realizar ninguna corrección posterior a la redacción original, por entender que sería una manipulación de la realidad, ajena a la naturaleza etnográfica de nuestro estudio.

El diseño de nuestro diario de campo nos ha permitido recoger detalladamente la descripción de cada sesión de trabajo según las siguientes categorías:

- ◆ Número de sesión y fecha. Este criterio ha favorecido la organización cronológica de las sesiones que configuran la fase de trabajo de campo durante nuestra estancia en el escenario de estudio.
- ◆ Título de la actividad. Aunque hemos realizado varias actividades en cada sesión, el título de la actividad se ha referido a la tarea central en torno a la cual se han diseñado el resto de las actividades.
- ◆ Justificación de la sesión. Ha recogido la fundamentación de cada sesión de trabajo. En este apartado hemos explicado y razonado de un modo pertinente la selección de objetivos y contenidos abordados en cada sesión y la concreción de actividades de trabajo de los mismos.
- ◆ Descripción. Se ha referido a la explicación objetiva y exhaustiva del desarrollo de la sesión: las actividades, el tipo de agrupamientos, el análisis de las obras creadas por los niños (índice de participación, aspectos trabajados...), las conductas observadas, nuestra intervención y la de los participantes, las situaciones anecdóticas, las condiciones que han identificado al grupo y al ambiente en cada momento (silencio, inquietud, atención, caos...) y todo aquello que ha ocurrido en la sesión. Para la cumplimentación de este apartado nos hemos servido de las notas de campo, del análisis de la grabación audiovisual de la sesión y de nuestra memoria.
- ◆ Valoración. Ha sido un análisis cuantitativo referido al grado de consecución de los aprendizajes trabajados por el alumno en cada sesión recogidos en la

correspondiente plantilla de análisis y valoración de contenidos de cada sesión⁹.

- ◆ **Reflexión.** En este último apartado hemos anotado nuestras impresiones personales sobre la planificación, el desarrollo, la valoración de la sesión de trabajo, la actuación de los participantes y la nuestra. Hemos analizado las dificultades con que nos hemos encontrado y hemos sugerido ideas que han tratado de dar solución a las mismas. En definitiva, a partir del análisis, de la interpretación y de la reflexión de la información recogida hemos establecido unas sencillas conclusiones de la sesión que han servido como orientación de nuestro estudio.

C) La cámara de video

La utilidad que ofrece la grabación audiovisual de la sesión, tanto para el registro como para el posterior análisis de datos ha justificado la selección de este valioso artefacto en nuestra investigación cualitativa. En este sentido, el uso de la cámara de video ha permitido salvar el carácter relativo y temporal de la información recogida por otros medios. Por ello, la grabación visual y auditiva de la información y la posibilidad de la repetición ha favorecido el análisis detallado de los datos. De un modo más concreto, el empleo de esta herramienta ha contribuido a mejorar el estudio de cada producción musical y de los contenidos musicales que la han definido relacionados con el ritmo, el compás, la melodía, el ámbito melódico, la forma, el carácter, etc. Además, la versatilidad de este instrumento gracias a sus aplicaciones fotográfica - utilizada en alguna ocasión para registrar momentos relevantes - y filmográfica nos ha permitido complementar y contrastar los datos obtenidos con otras técnicas.

En un primer momento, la introducción de la cámara de video en el aula ha causado cierta expectación en el grupo de estudio, afectando al comportamiento natural de los participantes. Con el fin de que el grupo de estudio asumiera la presencia de la cámara como un elemento más del escenario, la introducimos durante unas sesiones previas al desarrollo de nuestra investigación. Con el tiempo, los niños se han acostumbrado a ser grabados y han normalizado su actitud ante la omnipresencia de este instrumento a lo largo

⁹ Véase el Anexo V.

de todo el curso escolar. Para la grabación de las sesiones, lo ideal hubiera sido la colocación de la cámara de video en un lugar estratégico que captara toda el aula y que nos permitiera olvidarnos de ella. La inexistencia de este punto estratégico y el uso de diferentes espacios según la naturaleza de las actividades (audición, presentación de obra musical, grupo de discusión...) han requerido la movilidad de la videocámara durante la sesión para que ningún detalle pasara desapercibido.

4.4.1.2.2. Artefactos o instrumentos impresos

Además de los sistemas de observación, nos hemos servido de otro tipo de artefactos impresos como los documentos oficiales, la pauta de análisis de los contenidos trabajados en la investigación, las plantillas de análisis de las sesiones de clase, el cuaderno de creaciones musicales y los documentos del analista de datos audiovisuales.

A) Los documentos oficiales

El desarrollo de nuestra investigación ha requerido la revisión de distintos documentos oficiales, tarea que nos ha permitido enmarcar nuestro estudio en su contexto. Los documentos consultados han sido:

- a) El currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón¹⁰ sobre la educación musical en el segundo ciclo de Educación Primaria (objetivos, contenidos, criterios de evaluación). Su consideración ha constituido el referente educativo que ha orientado la planificación, el desarrollo y la evaluación de nuestra investigación.
- b) El Proyecto Educativo de Centro¹¹ (PEC) nos ha ayudado a conocer la realidad educativa del centro seleccionado a través de sus señales de identidad, los objetivos del centro o sus líneas prioritarias, aspectos que más adelante veremos con más detenimiento en la descripción del contexto.

¹⁰ Véase el Capítulo 1.

¹¹ Véase el epígrafe 5.1.2. en su apartado C).

- c) El Proyecto Curricular¹² nos ha permitido estudiar la contextualización de la educación musical en el diseño curricular de centro. A él nos referiremos también en la descripción del contexto¹³.

B) La pauta de análisis de contenidos trabajados en la investigación

Ha sido un instrumento de recogida de información básico para el maestro-investigador que ha permitido el análisis y el registro de todos los contenidos trabajados durante la fase de trabajo de campo. Su diseño ha sido una de las tareas más delicadas y complejas con las que nos hemos encontrado en el desarrollo de nuestra investigación, cuyas razones exponemos a continuación:

- I. Por una parte, la consideración de nuestra propuesta educativa, fundamentada en la práctica de la creación musical como eje vertebrador del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje musical desarrollado durante todo el curso escolar, albergaba el desarrollo global de los contenidos musicales curriculares de ese nivel académico.
- II. Por otra parte, la pauta de análisis debía ser un instrumento operativo.

Recoger estas dos exigencias en un documento auguraba el diseño de una pauta de grandes dimensiones, de difícil manejo y escasa operatividad. Finalmente, solucionamos este problema con la utilización de un sistema de numeración, pues nos permitía abreviar y al mismo tiempo referenciar todos los contenidos musicales¹⁴ trabajados durante la investigación.

¹² Véase el epígrafe 1.4.3.

¹³ Véase el epígrafe 5.1.2. en su apartado D).

¹⁴ Recogidos en la plantilla de contenidos de educación musical de segundo ciclo de Educación Primaria. Véase el epígrafe 1.4.4. (Figura 5).

Contenidos	LENGUAJE MUSICAL				PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL				
	RITMO	MELODÍA	FORMA	GRAFÍAS Y MATICES	EDUCACIÓN AUDITIVA	EDUCACIÓN VOCAL	EDUCACIÓN INSTRUMENTAL	MOVIMIENTO Y DANZA	ACTITUDES
Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1ª Sesión					2, 3, 4		5	1, 3	
2ª Sesión	1, 5				1, 2, 3	5	6	1	2
3ª Sesión	6	1, 2	2	2, 4	2, 3	2, 5	1, 5	1, 3, 4, 7	2, 3
4ª Sesión	1, 6	1, 2	2	2, 3, 4	2, 3, 4	2, 3, 4, 5	1, 5		2, 3, 4
5ª Sesión			2	3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4	1, 4		1, 2, 3, 4, 7	1, 2, 3, 4
6ª Sesión	2, 5, 6	1, 2	1, 2	1, 2, 4	1, 2, 3	2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 5, 6		1, 2, 3, 4
7ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 3	1, 2, 4	1, 2, 3, 4	2, 3, 5		1, 2, 3, 4, 7	1, 2, 3, 4
8ª Sesión	1, 3, 5, 6	1, 2	1, 2, 3	1, 2, 4, 6	1, 2, 3, 4	2, 3, 4, 5	2, 5, 6		1, 2, 3
9ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 3, 4	5, 6	2, 3	2, 3, 4, 5	1, 5	1, 3, 4	1, 2, 3, 4
10ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 3		2, 3	2, 3, 4		1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 6
11ª Sesión	1, 5		1, 2, 3	5, 6	1, 2, 3, 4		4, 7	1, 3, 4, 7	1, 2, 3
12ª Sesión	1, 5, 6		1, 2, 4	1, 2, 5	1, 2, 3, 4		1, 4, 5, 7		1, 2, 3, 4, 6
13ª Sesión	1, 2, 5, 6	1, 2	1, 2, 4	1, 2, 4, 5	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 5	1, 5, 7		1, 2, 3, 4, 6
14ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 4	1, 2, 4, 5	2, 3, 4	2, 3, 4	1, 2, 3, 5, 6	1, 3, 4, 7	1, 2, 3, 4
15ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 3	1, 2, 4, 5	2, 3	2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 5, 6		1, 2, 3, 4
16ª Sesión	1, 5	1, 2	1, 2, 3, 4	1, 2, 4, 5	2, 3, 4	2, 3, 4, 5	2, 3, 5, 6	2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4
17ª Sesión	1, 5		1, 2, 4		1, 2, 3, 4	1	1, 7	1, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5
18ª Sesión	1, 3, 5, 6	1, 2, 5, 6	1, 2	1, 2, 4	2, 3	1, 2, 3, 4, 5	2, 3, 5, 6	1, 3, 4, 7	1, 2, 3, 4, 5
19ª Sesión	1, 3, 5, 6	1, 2, 3, 6	1, 2, 3	1, 2	1, 2, 3, 4	2, 3, 4	2, 3, 5, 6, 7		1, 2, 4
20ª Sesión	1, 3, 5, 6	1, 2, 4	1, 2, 3	1, 2, 4, 5	1, 2, 3, 4	2, 3, 4, 5	2, 3, 5	2	1, 2, 4
21ª Sesión	1, 5, 6	1, 2, 4	1, 2, 3, 4	1, 2, 4, 5, 6	1, 2, 3	2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 5, 6, 7	1, 3, 4, 7	1, 2, 4, 7
22ª Sesión	1, 5, 6	2, 6	1, 2, 4	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3	1, 6	1, 3, 5, 6, 7		1, 2, 3
23ª Sesión	1, 3, 5, 6	1, 2, 4, 6	1, 4	2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4	1, 2, 5, 6
24ª Sesión	1, 5, 6	1, 2, 3	1, 2, 4	1, 2, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4	2, 4, 5	1, 2, 5, 6, 7	1, 2, 3, 6, 7	1, 2, 4
25ª Sesión	1, 5, 6	1, 2, 3	1, 2, 4	1, 2, 4, 5,	1, 2, 3,	2, 3, 4, 5	1, 2, 5	1, 2, 3, 4, 5, 6,	2, 3, 4
26ª Sesión	1, 2, 5, 6	1, 2	1, 2	1, 2, 4	1, 2, 3, 4	2, 3, 4, 5,	1, 2, 5, 6	1, 2, 3, 4, 7	1, 2, 3, 4
27ª Sesión	1, 4, 5, 6	1	1, 2, 4	1, 2, 4, 5, 6	1, 2, 3,	2, 4, 5	1, 2, 3, 5, 6,	2, 3,	1, 2, 3, 4
28ª Sesión	1, 5		1, 2, 4		2, 3			1, 2, 3, 4, 6, 7	1, 2, 3, 4
29ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 3, 4		1, 2, 3	1, 2, 3, 5, 6	1, 5, 6, 7	1, 2, 3, 7	1, 2, 3, 4
30ª Sesión	1, 5, 6	1, 2	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3	1, 2, 4, 5, 6	3, 7	1, 3, 4, 7	1, 2

Figura 15. Pauta de análisis de los contenidos trabajados en la investigación

Tal y como podemos comprobar, el diseño definitivo de la pauta de análisis de los contenidos trabajados recoge en su eje horizontal, los bloques de contenidos¹⁵ ordenados numéricamente y en el eje vertical las treinta sesiones de trabajo. De este modo, visualizamos claramente los contenidos musicales trabajados en cada sesión relacionados por bloques, en una pauta sencilla y manejable. Su cumplimentación la realizamos semanalmente de acuerdo con las directrices que nos marcaba la programación de aula.

C) Plantillas de análisis de las sesiones de clase

Además de la pauta de análisis de la investigación nuestro rol como maestro ha requerido el diseño de dos pautas de valoración que hemos denominado plantillas de análisis de las sesiones de clase.

Con el fin de analizar y valorar los aprendizajes desarrollados por cada participante en las actividades creativas de cada sesión, diseñamos dos tipos de plantillas cuya utilización ha dependido de la tarea realizada cada semana.

Estas plantillas son las siguientes:

- Plantilla de análisis y valoración de contenidos de cada sesión.
- Plantilla de análisis y valoración de la creación musical libre.

C.1.) Plantilla de análisis y valoración de contenidos de cada sesión ¹⁶

Ha sido una plantilla de uso diario que nos ha permitido recoger de un modo explícito, el grado de consecución de los aprendizajes musicales trabajados por los niños en cada sesión. Por tanto, cada sesión ha precisado su propia plantilla. Durante la fase de trabajo de campo, esta plantilla ha sido utilizada en veintiséis de las treinta sesiones que han configurado el estudio.

La selección de los contenidos de cada plantilla ha estado determinada por las intenciones educativas de la programación de aula, cuya flexibilidad ha permitido adaptar

¹⁵ Véase la plantilla de contenidos en el epígrafe 1.4.4. (Figura 5).

¹⁶ Véase el Anexo V.

nuestro trabajo a las características, las necesidades y al ritmo de aprendizaje del grupo-clase.

Aunque cada plantilla ha recogido unos contenidos de trabajo concretos para cada sesión, en su diseño hemos mantenido algunos contenidos comunes, relacionados con la realización de la tarea creativa, la valoración de la interpretación de la producción y el nivel de participación del alumno en el grupo de discusión. En cuanto al diseño de la plantilla distinguimos:

- I. El encabezamiento. Se ha recogido los datos identificativos de la sesión (número de sesión, fecha), el título de la actividad y el tipo de agrupamiento utilizado en esa tarea (individual, pareja, trío, pequeño grupo, grupo medio o grupo-clase).
- II. El cuerpo de la plantilla. En el eje horizontal ha reflejado los contenidos trabajados en la sesión ordenados de un modo cronológico (realización de la tarea, ritmo, melodía, intervención en el análisis de las obras de los compañeros...), y en el eje vertical el nombre de cada uno de los participantes, con el fin de personalizar el análisis y el grado de consecución de los distintos aprendizajes.

Así pues, este instrumento ha constituido un documento de evaluación que nos ha permitido analizar, valorar y registrar los aprendizajes de los alumnos a través de sus producciones musicales. Los indicadores de valoración que hemos utilizado han sido las alteraciones musicales, cuyas equivalencias estimativas han respondido al siguiente orden:

Alteraciones	Valoración
Doble bemol	Muy mal
Bemol	Mal
Becuardo	Normal
Sostenido	Bien
Doble sostenido	Muy bien

Figura 16. Indicadores de valoración en la plantilla

C.2.) Plantilla de análisis de la creación musical libre¹⁷

Esta plantilla individual nos ha permitido estudiar los distintos parámetros musicales propios de la producción musical libre. La mayoría de las tareas semanales que hemos mandado a los participantes en el transcurso del estudio se han fundamentado en la elaboración de una producción musical sujeta a ciertas consignas o contenidos de trabajo que nosotros hemos propuesto. Sin embargo, en tres sesiones¹⁸ hemos mandado como tarea la creación de una obra musical libre (canción, melodía, acompañamiento instrumental...). En este caso, hemos dejado al participante la libre elección de los contenidos musicales de su producción. Esta tarea ha requerido la elaboración de una plantilla descriptiva que permitiera analizar de un modo detallado las características musicales de cada obra.

En su diseño hemos considerado tres bloques o apartados diferenciados:

- I. Datos de identificación personal (nombre del alumno participante) y de la sesión (fecha, número de sesión, título de actividad y contenidos trabajados).
- II. Categorías de análisis. En este bloque se han analizado las características musicales de la obra ordenadas según las siguientes categorías (creación, ritmo, melodía, armonía, forma y carácter), cada una de las cuales ha estado formada por una serie de subcategorías o indicadores con un tipo de respuesta cerrada de elección múltiple. La información analizada en cada categoría ha sido la siguiente:
 - Creación. En esta categoría hemos recogido todos los aspectos relacionados con la tipología de la obra (participación y tipo de agrupamiento utilizado, medio de expresión y modo de uso, modalidad, tipo de lenguaje musical, estructura y elemento musical predominante) y con su elaboración (sistema de almacenamiento utilizado, lugar utilizado, proceso seguido en su elaboración y duración de la obra).
 - Ritmo. En este apartado hemos analizado los diferentes elementos relacionados con el ritmo de la obra (figuras o elementos no convencionales,

¹⁷ Véase el Anexo VI.

¹⁸ La segunda sesión donde presentaron su primera obra, la sesión novena, en la que presentaron un villancico navideño y en la penúltima sesión en la que presentaron su última composición.

silencios utilizados, valor del silencio, modo y tipo de tempo y compás utilizado).

- Melodía. En esta categoría hemos incluido el análisis de los elementos relacionados con el uso de las notas y la melodía (origen de la melodía, notas utilizadas, ámbito melódico, interválica predominante, discurso melódico, tonalidad y uso de cadencia).
- Armonía. Nos hemos referido al uso de acordes, arpeggios y grados.
- Forma. Hemos recogido los elementos relacionados con la estructura de la obra (título y su relación con la obra, idea musical predominante, estructura general y musical de la obra).
- Carácter. Nos hemos fijado en el sentido expresivo de la obra (matices de intensidad, originalidad, expresividad y función de la obra).

III. Observaciones. Este último apartado ha estado formado por dos subapartados. El primero, una escala de valoración numérica que ha permitido el análisis de las capacidades del participante durante la presentación de la obra, relacionadas con el nivel de habilidad, el esfuerzo, la seguridad en la presentación, la motivación y la capacidad crítica para analizar las producciones de los compañeros. El segundo ha sido un espacio blanco que nos ha permitido anotar de modo abierto aquellos datos o conductas que nos han resultado significativas.

La utilización de este instrumento en la aplicación piloto nos ha permitido perfilar el diseño de la plantilla definitiva en nuestro estudio. Las modificaciones que hemos incorporado en la plantilla inicial han sido las siguientes:

- a) La primera categoría la habíamos llamado “composición”. Sin embargo, la consideración en nuestro estudio de otras modalidades de invención musical como la improvisación y la invención de acompañamientos o arreglos, nos ha llevado a denominar esta categoría con el nombre de “creación”, considerada como aquel producto que engloba cualquier tipo de modalidad creativa musical (arreglo, improvisación y composición).

b) Dentro de la categoría “creación” hemos realizado tres modificaciones:

En el apartado “participación y tipo de agrupamiento”, hemos estimado conveniente añadir unas siglas que ayudaran a concretar el rol asumido por cada miembro en la creación e interpretación en pareja: “*D*” miembro que lleva la iniciativa en la actividad; “*d*” miembro que secunda la labor de su compañero; “=” en los casos que la iniciativa ha sido compartida.

Por otra parte, en la subcategoría “sistema de almacenamiento”, que nos ha informado sobre el modo utilizado por el niño para registrar la creación, en una primera versión nos referimos a las posibilidades del texto, ritmo y melodía para ser memorizado o escrito, así como el uso de medios tecnológicos como el editor y la grabadora que permitía recordar la creación. Con el análisis de la aplicación piloto descubrimos que algunos niños en la creación libre escribían el texto de la canción y memorizaban la melodía, mientras que otros memorizaban texto y melodía, por lo que decidimos añadir el indicador “texto escrito” y “texto memorizado”.

En esta misma categoría consideramos un nuevo indicador, que fue la “duración” de las producciones musicales, el cual nos permitiría medir el interés y el esfuerzo del niño en la elaboración del producto creativo.

c) En la categoría “melodía”:

Junto con los indicadores descriptivos de la melodía y su estructura, decidimos incluir un indicador que nos permitiera registrar el origen de la melodía de la creación con el fin de valorar el nivel creativo del participante en la invención de cada obra. Así, cuando el participante usó una melodía conocida, la denominamos “préstamo”; cuando modificó una melodía familiar, la llamamos “versión” y cuando la melodía fue inventada por el participante, la denominamos “original”.

d) En la categoría “forma”:

Además de referirnos a aspectos vinculados con la forma musical como el tipo de idea predominante (motivo, semifrase, frase) y la estructura musical, incluimos la

subcategoría denominada “estructura general” referida a la estructura básica de la obra (introducción, desarrollo, final).

e) En el apartado “observaciones”:

Complementamos este apartado, que inicialmente solo constaba de una valoración abierta, con una escala de valoración numérica (de 1 a 5), donde 1 es la valoración menor y 5 la mayor, de las capacidades musicales del participante durante la presentación de la obra relacionadas con la habilidad, esfuerzo, seguridad, motivación y capacidad crítica.

Inicialmente estas dos plantillas de análisis, tanto la de análisis y valoración de contenidos como la de creación musical libre, fueron diseñadas para ser utilizadas como instrumentos de recogida de información en el campo. Con la aplicación piloto comprobamos que esto no era posible, principalmente por varios motivos:

- No daba tiempo suficiente para rellenar la totalidad de los indicadores que recogían las plantillas. Algunos de ellos, requerían un análisis detallado difícil de realizar en el momento.
- Al centrar nuestra atención en la cumplimentación de la plantilla, descuidábamos la observación de datos relevantes en el escenario, además de nuestro rol docente.

Debido a las razones precedentes, abandonamos la utilización de estos instrumentos de recogida de información en el escenario del estudio, para considerarlos en otro momento en triangulación con otras técnicas e instrumentos.

Así pues, nuestra labor durante la presentación de las obras de los participantes en cada sesión de trabajo se ha centrado en la observación participante y en la toma de notas de campo sobre algún aspecto de interés que nos ha llamado la atención. En este sentido, la revisión de las notas de campo, el visionado de la grabación audiovisual de la sesión y nuestra memoria sobre los datos observados y escuchados han sido las técnicas utilizadas en la cumplimentación de las plantillas de análisis de las sesiones y, por tanto, en la redacción de nuestro diario de campo. Para conservar la frescura de la información de cada

sesión establecimos como criterio prioritario la redacción del diario de campo el mismo día de la sesión de trabajo, con el objeto de anotar y recoger el mayor número de ideas surgidas en el escenario sobre las cuales plantear nuestras propias reflexiones.

D) El cuaderno de creaciones musicales del alumno¹⁹

Es un cuaderno de trabajo personal que hemos elaborado y repartido a cada niño en la primera sesión, después de la realización del cuestionario inicial, en el que han quedado recogidas y ordenadas todas sus obras y experiencias musicales a lo largo del estudio.

En su portada figura el título “Mis creaciones musicales”, el nombre del colegio y curso académico, los datos personales del niño y el grupo al que pertenece. En el centro de la portada una elipse en blanco invita a que cada niño lo pueda personalizar con un dibujo libre. El cuaderno tiene treinta páginas, en cada una de las cuales el niño ha realizado la tarea semanal correspondiente.

El diseño de la página interior consta de cuatro campos diferenciados:

- ❖ En el encabezamiento figura un apartado para escribir la fecha, el tipo de tarea semanal (que dictamos o escribimos en la pizarra) y el número de obra.
- ❖ La sección central la ocupa un gran cuadro en blanco. El uso del mismo ha dependido de las características de la tarea. Así, puede utilizarse para escribir la letra de una canción, para realizar una partitura no convencional, un dibujo explicativo de una coreografía...
- ❖ Debajo hay tres pentagramas en los que el niño ha podido escribir la partitura convencional del ritmo, acompañamiento, melodía o canción.
- ❖ En la parte inferior, planteamos unas cuestiones cuyo objetivo es hacer reflexionar al niño sobre:
 - ◆ Los “aspectos o contenidos musicales trabajados” en su obra, cuya finalidad ha requerido al niño la reflexión sobre los diferentes

¹⁹ Véase el Anexo VII.

elementos musicales utilizados y la expresión mediante el uso de la terminología musical.

- ◆ El “proceso constructivo” utilizado, nos ha informado de la estructura del proceso creativo utilizada en cada caso.
- ◆ El “lugar” en el que ha realizado la tarea, nos ha permitido entender el ambiente elegido por el niño para la elaboración de su obra.
- ◆ La “valoración” y “sentimiento” ha recogido una autoevaluación de cada experiencia o tarea creativa. Se ha dado la opción de realizar una valoración abierta o más concreta expresando el sentimiento que le ha aportado la elaboración de la misma. El análisis de este aspecto nos ha permitido conocer su nivel de motivación e interés en cada tarea.
- ◆ Los “aspectos mejorables” han sido anotados por cada participante según las valoraciones propuestas por sus compañeros en el grupo de discusión, las estimaciones del profesor y la propia autoevaluación. El registro de estos datos ha servido al niño como medida de reflexión y mejora en la elaboración de las futuras tareas.

La aplicación del plan piloto ha contribuido a la mejora del diseño definitivo de este instrumento. Comentamos a continuación las modificaciones que aplicamos al cuaderno de creaciones desde su diseño inicial:

- 1) El tamaño. En el plan piloto la dimensión de la hoja del cuaderno fue din A-5. Sin embargo, decidimos cambiar a din A-4, pues a muchos niños les resultaba un formato demasiado reducido que limitaba la extensión de sus producciones musicales.
- 2) La encuadernación. Como la duración de la aplicación piloto solo fue de un trimestre y la de nuestro estudio comprendía todo el curso académico, decidimos utilizar una encuadernación dura de plástico con el fin de prolongar el buen estado del cuaderno, dada la continua manipulación de este material.

- 3) El título de la actividad. Aunque en el borrador inicial el título de la actividad lo escribimos dentro del cuadro, en la versión definitiva dedicamos un espacio en el encabezamiento de cada hoja para su anotación.
- 4) El uso de pentagramas. En el diseño inicial del cuaderno del plan piloto nos planteamos si debíamos incluir o no pentagramas, pues su presencia podía inducir el sistema de representación musical. Más concretamente, pensamos que si en la creación musical libre considerábamos la escritura convencional como pauta obligada, estaríamos limitando la capacidad expresiva musical del niño. Sin embargo, la diversidad de contenidos y actividades musicales programadas y la naturaleza de nuestro enfoque metodológico nos ayudaron a reconocer que su consideración era necesaria. Su utilización dependería del tipo de tarea y en último término de la decisión del autor. Si en la versión inicial utilizamos cuatro pentagramas, en su diseño definitivo decidimos reducirlos a tres con el fin de proporcionar mayor amplitud al cuadro central.
- 5) Las cuestiones de valoración. La primera versión recogió la valoración personal y el sentimiento del niño sobre la tarea creativa realizada en dos apartados diferentes. En el diseño definitivo, decidimos unificar ambas cuestiones referidas al mismo aspecto en una sola dejando al niño la elección para responder de un modo u otro.
- 6) La reflexión sobre el proceso constructivo seguido. En la aplicación piloto cada participante comentaba oralmente en la sesión qué proceso había seguido en la invención de su obra o producción musical. Con el fin de economizar tiempo en la sesión, sin renunciar a trabajar y reflexionar sobre este contenido, lo incorporamos como una cuestión escrita en el cuaderno.
- 7) Aspectos de mejora. En la aplicación piloto ya utilizamos el grupo de discusión para analizar y valorar las obras de cada participante. Sin embargo, con objeto de dejar patente las valoraciones y propuestas de mejora realizadas por los compañeros en el grupo de discusión sobre la

obra presentada de cada compañero, decidimos incluir esta cuestión en la versión definitiva del cuaderno como medida de reflexión individual.

Así pues, consideramos el cuaderno de creaciones un instrumento fundamental de recogida de la información para el desarrollo de nuestra investigación. Entre sus diversas aplicaciones destacamos que se ha tratado de un instrumento de trabajo y de autoevaluación del niño; un instrumento de evaluación para el docente, que ha permitido recoger de un modo secuenciado las obras de cada niño, cuyo análisis ha favorecido la valoración de los aprendizajes del alumno a lo largo del estudio, y un instrumento de comunicación y seguimiento entre maestro, alumno y familias debido a la supervisión semanal, las anotaciones y las correcciones oportunas.

E) Documentos del analista de datos audiovisuales

Con el fin de aportar mayor riqueza objetiva a la interpretación de los datos obtenidos en el escenario de estudio decidimos contar con la colaboración de un observador, cuyo análisis nos ofreciera otra visión contrastada con la del maestro-investigador.

Durante la aplicación piloto nos hemos servido de las aportaciones de una observadora externa: una alumna de Magisterio de Educación Musical y Profesora de Piano, que ha realizado sus Prácticas Escolares de fin de carrera en nuestro colegio. Su rol en el escenario de estudio se ha fundamentado en la observación no participante y en la toma de notas de campo. Al término de cada sesión y durante el tiempo de recreo hemos contrastado los datos y la interpretación de los mismos. La aportación de esta observadora ha resultado de gran ayuda en el análisis objetivo de los datos. Sin embargo, en ocasiones su presencia en el escenario de estudio supuso una alteración en el comportamiento natural de los participantes, así que decidimos no considerar esta opción en nuestro estudio.

Cautivados por las bondades que para la evolución del estudio podría suponer la colaboración de un observador y comprobada la distorsión de la realidad que había implicado su presencia en el escenario de estudio, decidimos contar en nuestra investigación con un analista de documentos audiovisuales experto: Maestro de Música con quince años de experiencia docente, Profesor de Piano, Profesor Superior de Solfeo y con experiencia como ponente en cursos de formación pedagógica musical a docentes.

El rol de este colaborador se ha basado en el análisis detallado de las sesiones grabadas, poniendo atención a la programación y organización de la sesión, la metodología de trabajo, las producciones, los aprendizajes y la actitud de los participantes, nuestro rol como docente y cualquier dato que pudiera resultar relevante para nuestro estudio.

Cada miércoles (día previo a la sesión de trabajo) hemos enviado a nuestro colaborador:

- Una ficha con la justificación, los objetivos y la programación de actividades de la sesión. Con este documento informamos al analista de documentos audiovisuales sobre el trabajo de la sesión semanal²⁰.
- La plantilla de análisis y valoración de contenidos correspondiente para esa sesión. Esta plantilla permitía recoger la valoración de los contenidos trabajados por cada participante en la sesión y el grado de consecución de los aprendizajes.
- La plantilla de la programación trimestral. El análisis de este documento ofrecía una visión global de la evolución de nuestro trabajo a lo largo del trimestre.

Cada viernes, enviamos al analista una copia de la grabación en video de la sesión correspondiente para su valoración detallada. Una vez al mes nos hemos reunido y hemos comentado de manera informal los aspectos más relevantes de las sesiones trabajadas y el análisis escrito pormenorizado de cada sesión. La consideración de su criterio aportó una mayor objetividad al análisis de los datos. Del mismo modo, el intercambio de estimaciones y valoraciones favoreció la triangulación en la interpretación de la información y nos ayudó a reflexionar sobre el desarrollo de nuestro trabajo y la orientación del proceso de investigación.

²⁰ Véase el epígrafe 5.2.3. Estructura de la sesión de trabajo.

4.4.2. Criterios de credibilidad

La calidad de nuestra investigación cualitativa ha estado determinada por los siguientes criterios de credibilidad (Guba, 1983, 148-165):

- a) El **valor de verdad**. Se refiere a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en el estudio. Para mantener la autenticidad de la información y la credibilidad de la misma hemos utilizado las siguientes estrategias:
- ◆ La estancia prolongada en el campo, durante un curso académico, y nuestro rol como maestro-investigador han sido dos características que han favorecido nuestra integración en el escenario de estudio y han contribuido a mantener la naturalidad del contexto de la investigación.
 - ◆ La observación persistente nos ha enseñado a diferenciar los datos relevantes de los que no lo han sido y nos ha permitido reorientar cada situación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la presencia prolongada en el escenario de estudio nos ha ayudado a desarrollar un perfil de observador crítico respecto a la información obtenida y la comprobación de nuestros prejuicios e interpretaciones.
 - ◆ El juicio crítico de los compañeros. El análisis y la interpretación de la información a cargo del analista de documentos audiovisuales y la maestra tutora, y el intercambio de opiniones con los mismos han tenido como finalidad favorecer la objetividad en la interpretación de ésta, un hecho que ha estimulado la reflexión personal y la formulación de propuestas de mejora, como mecanismos de orientación del proceso de investigación.
 - ◆ La triangulación. El manejo de distintas técnicas e instrumentos de recogida de información ha propiciado la triangulación de la información extraída según las diferentes fuentes utilizadas (notas de campo, diario de campo, cuestionarios, entrevistas, cuaderno de creaciones...) cuyo análisis e interpretación ha proporcionado un mayor rigor al establecimiento de las conclusiones finales.

- b) La **aplicabilidad**. Alude a las posibilidades de aplicar los resultados y procesos seguidos de una investigación a otros sujetos o contextos.

El carácter único e irreplicable del contexto de nuestro estudio no permite la generalización, sin embargo pensamos que los resultados de nuestro estudio pueden aplicarse a otros contextos similares. Si bien es cierto que esta investigación se refiere a un grupo de alumnos concreto, la valoración de nuestra propuesta educativa creativa pretende ser una opción metodológica transferible a otros grupos de niños del mismo nivel.

Para lograr esta transferibilidad o aplicabilidad de resultados hemos usado las siguientes estrategias:

- ◆ La detallada definición de nuestro contexto de estudio y la abundante recogida de información sobre el estudio de esta propuesta educativa, basada en la práctica de la creación musical, han tratado de ofrecer una serie de características que pudieran ser afines y aplicables a otros casos similares.

La aplicación piloto con un grupo de estudio y el desarrollo de la investigación con otro grupo de niños de la misma edad al año siguiente, ha favorecido el estudio de la aplicabilidad de esta propuesta educativa.

- ◆ La triangulación en el registro de datos obtenidos de las distintas fases y momentos de la investigación han determinado la toma de decisiones metodológicas.

- c) La **consistencia**. Tiene que ver con la posibilidad de obtener los mismos resultados si repitiéramos el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985) la estabilidad de los resultados y los factores que explican la variación observada en éstos cuando se repite un estudio depende del criterio de dependencia. Las estrategias que hemos utilizado para valorar la consistencia de la investigación han sido:

- ◆ El solapamiento de técnicas de recogida de información ha tratado de favorecer la estabilidad de los datos recogidos y la solidez de las estrategias utilizadas. En el escenario del estudio hemos alternado la observación

participante con la toma de notas de campo, la propuesta de grupo de discusión y la grabación de la sesión en video, y la hemos complementado con los datos recogidos en la pauta de análisis, las plantillas de análisis, los cuestionarios, las entrevistas y el diario de campo.

- ◆ Las pistas de revisión del diario de campo han recogido toda la información de nuestro estudio sobre el diseño, el desarrollo de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, el registro, el análisis y la interpretación de los datos.
- ◆ El analista de documentos audiovisuales ha sido un examinador externo que ha conocido el desarrollo del estudio a partir de la revisión de las grabaciones de las sesiones y ha valorado la idoneidad de los procedimientos utilizados.

d) La **neutralidad**. Está relacionada con la independencia de los descubrimientos obtenidos respecto a las motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. La objetividad de la información obtenida ha estado acechada por la influencia de nuestros prejuicios e inclinaciones. Algunas de las medidas que hemos tomado para favorecer la confirmabilidad de los datos y las interpretaciones han sido:

- ◆ La triangulación en el análisis e interpretación de los datos mediante las distintas fuentes utilizadas.
- ◆ El ejercicio continuo de la reflexión. Nuestro rol como maestro-investigador nos ha exigido una actitud de reflexión constante, fundamentada en el análisis y la interpretación objetiva de los datos, como premisa básica en la orientación y desarrollo de nuestra investigación. La evolución del estudio ha estado marcada por una continua relación entre la práctica y la reflexión sobre los datos obtenidos durante la investigación, con el fin de mejorar la interpretación de la realidad.
- ◆ La revisión de las notas del analista de documentos audiovisuales y el análisis contrastado con las nuestras ha permitido el examen de los datos y la maduración objetiva de las interpretaciones.