



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal

Facultat de Ciències de l'Educació

Doctorado en Educación

Els compositors entren a l'aula.

***Estudio de la intervención del compositor en el proceso
de creación musical en la etapa de primaria.***

Julia Getino Diez

Tesis doctoral dirigida por

Assumpta Valls Casanovas



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal

Facultat de Ciències de l'Educació

Doctorado en Educación

Els compositors entren a l'aula.

***Estudio de la intervención del compositor en el proceso
de creación musical en la etapa de primaria.***

Nombre y firma de la doctoranda: Julia Getino Diez

Nombre y firma de la directora: Dra. Assumpta Valls Casanovas

Nombre y firma de la tutora: Dra. Cecilia Gassull Bustamante

Bellaterra, septiembre de 2018

Dra. Assumpta Valls Casanovas, profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Dra. Cecilia Gassull Bustamante, profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

HACEMOS CONSTAR QUE:

La Investigación realizada bajo la dirección de la firmante para la licenciada Julia Getino Diez, con el Título superior de música, en la especialidad de Pedagogía, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente comisión, por la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo tanto, consideramos procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, septiembre de 2018

Firmado:.....

A Assumpta,
porque no puedo imaginarme a nadie mejor para dirigir esta tesis doctoral y para acompañarme en este camino, ni tengo palabras que puedan agradecer todo lo que me ha enseñado, ayudado, guiado y regalado durante estos cuatro años.

A Teresa,
porque gracias a ella realicé mis primeros pasos en la investigación.

A Juan Luis,
porque este camino lleno de música comenzó allí, en el aula 212, contigo y con tu guitarra.

A los maestros,
porque su pasión, su implicación y su cariño hacen que todo esto merezca la pena.

A los compositores,
porque sin ellos este proyecto no hubiera sido posible.

A mis padres Rufino y Josefa,
porque siempre me han ayudado y apoyado en los momentos difíciles.

A mis hermanos Raúl y Pablo,
porque siempre les ha tocado y les tocará aguantarme, para eso soy la pequeña.

A Quim,
porque me ha hecho reír y ver con claridad cuando más lo necesitaba.

A las PIF's,
porque el camino siempre es más fácil si es compartido.

A mis compañeros del departamento de didáctica musical,
porque me han guiado en un mundo que era desconocido para mí.

Y a los que han estado cerca, en el pensamiento, en los agobios, en las risas, en la música, en los lloros, en el corazón, en el aprendizaje, en los buenos momentos, en las fiestas, lejos, en el camino, en las penas, en la vida o en los bares, porque sin todos vosotros este camino hubiera sido realmente muy difícil.

Resumen

Esta tesis doctoral está contextualizada en un proyecto de innovación educativa en la etapa de educación primaria (6-12 años) que tiene por título “Els compositors entren a l’aula”. La experiencia parte de la audición y análisis de la obra de un compositor contemporáneo, trabajo a partir del cual los alumnos desarrollan un proceso de creación basado en algunos de los elementos musicales y recursos compositivos de la obra estudiada. Posteriormente, se produce la visita del compositor, quién escucha las creaciones de los alumnos y les invita a reflexionar, mejorar sus composiciones y avanzar a través del conocimiento profesional del experto. Luego, en posteriores sesiones, los niños reelaboran sus creaciones y las interpretan en un concierto final.

La finalidad de esta investigación es estudiar la entrada del compositor contemporáneo en el aula de primaria en el proceso de creación y en el aprendizaje musical de los alumnos. Los objetivos del estudio son analizar la interacción entre el compositor y los alumnos, el rol del docente y la valoración de los alumnos, docentes y compositores sobre la visita del compositor y el proyecto. Los referentes que sustentan este estudio son los proyectos de colaboración entre docentes y artistas, así como su repercusión en el contexto educativo.

La metodología es principalmente cualitativa y el paradigma interpretativo. El muestreo intencional lo componen cinco maestros con experiencia previa en música contemporánea y creación. Las técnicas de recogida de datos son la observación en el aula, el grupo de discusión, los cuestionarios y los encuentros no formales, lo que nos permite triangular la información obtenida.

Como conclusión, los resultados sugieren que el trabajo cooperativo entre los niños y los compositores parece conducir a una experiencia significativa de aprendizaje musical a través del proceso creativo y la figura del experto. Por tanto, podemos decir que los indicadores de la experiencia son favorables. Ello nos hace suponer que la visita del compositor en el aula es muy beneficiosa para el aprendizaje musical de los alumnos y que el proyecto en el cual se inserta esta visita no solo es factible, sino que puede ser interesante expandirlo a la comunidad educativa.

Palabras clave: compositor en el aula, música contemporánea, creación musical, educación primaria, didáctica de la música.

Resum

Aquesta tesi doctoral està contextualitzada en un projecte d'innovació educativa en l'etapa d'educació primària (6-12 anys) que té per títol "Els compositors entren a l'aula". L'experiència parteix de l'audició i anàlisi de l'obra d'un compositor contemporani, treball a partir del qual els alumnes desenvolupen un procés de creació basat en alguns dels elements musicals i recursos compositius de l'obra estudiada. Posteriorment, es produeix la visita del compositor, qui escolta les creacions dels alumnes i els convida a reflexionar, millorar les seves composicions i avançar a través del coneixement professional de l'expert. Després, en posteriors sessions, els nens reelaboren les seves creacions i les interpreten en un concert final.

La finalitat d'aquesta recerca és estudiar l'entrada del compositor contemporani a l'aula de primària en el procés de creació i en l'aprenentatge musical dels alumnes. Els objectius de l'estudi són analitzar la interacció entre el compositor i els alumnes, el rol del docent i la valoració dels alumnes, docents i compositors sobre la visita del compositor i el projecte. Els referents que sustenten aquest estudi són els projectes de col·laboració entre docents i artistes, així com la seva repercussió en el context educatiu. La metodologia és principalment qualitativa i el paradigma interpretatiu. El mostreig intencional ho componen cinc mestres amb experiència prèvia en música contemporània i creació. Les tècniques de recollida de dades són l'observació en l'aula, el grup de discussió, els qüestionaris i les trobades no formals, la qual cosa ens permet triangular la informació obtinguda.

Com a conclusió, els resultats suggereixen que el treball cooperatiu entre els nens i els compositors sembla conduir a una experiència significativa d'aprenentatge musical a través del procés creatiu i la figura de l'expert. Per tant, podem dir que els indicadors de l'experiència són favorables. Això ens fa suposar que la visita del compositor a l'aula és molt beneficiosa per a l'aprenentatge musical dels alumnes i que el projecte en el qual s'insereix aquesta visita no solament és factible, sinó que pot ser interessant expandir-ho a la comunitat educativa.

Paraules clau: compositor a l'aula, música contemporània, creació musical, educació primària, didàctica de la música.

Abstract

This doctoral thesis is contextualized in a project of educational innovation in the stage of primary education (6-12 years) under the title “The Composers Enter the Classroom”. The experience starts with the audition and analysis of the work of a contemporary composer, a work from which students develop a process of creation based on some of the musical elements and compositional resources of the work studied. Subsequently, the composer visits the students and listens to their creations and invites them to reflect, improve their compositions and advance through the professional knowledge of the expert. Then, in subsequent sessions, the children rework their creations and perform them in a final concert.

The purpose of this research is to study the introduction of the contemporary composer in the primary classroom in the process of creation and in the musical learning of the students. The objectives of the study are to analyse the interaction between the composer and the students, the role of the teacher and the assessment of the students, teachers and composers about the composer’s visit and the project. The references that support this study are the collaboration projects between teachers and artists, as well as their repercussion in the educational context.

The methodology is mainly qualitative and the interpretive paradigm. Intentional sampling consists of five teachers with previous experience in contemporary music and creation. The techniques of data collection are the classroom observation, the discussion group, the questionnaires and the non-formal meetings, which allows us to triangulate the information obtained.

In conclusion, the results suggest that cooperative work between children and composers seems to lead to a significant musical learning experience through the creative process and the figure of the expert. Therefore, we can say that the indicators of experience are favourable. This makes us suppose that the visit of the composer in the classroom is very beneficial for the students’ musical learning and that the project in which this visit is inserted is not only feasible, but it can be interesting to expand it to the educational community.

Keywords: composer in the classroom, contemporary music, musical creation, primary education, music didactics.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	7
1. Algunas ideas previas.....	9
1.1 La música contemporánea.....	9
1.2 La creación musical.....	15
1.3 La entrada del experto en el aula	19
2. El perfil profesional de músicos y docentes	25
2.1 Las competencias profesionales de músicos y docentes	25
2.2 El conocimiento profesional de músicos y docentes	28
3. Las pedagogías de los artistas	30
3.1 Las bases pedagógicas de los artistas.....	31
3.1.1 El concepto “signature pedagogies”	31
3.1.2 Las bases pedagógicas de los artistas	32
3.1.3 Las prácticas pedagógicas de los artistas.....	36
3.2 El modelo de aprendizaje de Nottingham	41
3.3 El conocimiento que transmiten los artistas en el aula	44
4. La colaboración entre músicos y docentes.....	47
4.1 La colaboración entre músicos y docentes: Antes de la entrada del experto al aula.....	49
4.1.1 La formación de los músicos y de los docentes	49
4.1.2 La planificación y la coordinación previa	52

4.2 La colaboración entre músicos y docentes: La entrada del experto en el aula	53
4.2.1 Tipos de participación de los artistas en el aula	54
4.2.2 Modos de colaboración entre músicos y docentes	60
4.2.3 Roles de participación de los músicos y de los docentes	61
5. Los beneficios de las asociaciones con artistas	66
5.1 Beneficios para los docentes	67
5.1.1 Motiva el aprendizaje de los docentes	68
5.1.2 Contribuye a que los docentes adquieran e incorporen nuevas habilidades, técnicas y conocimientos sobre las artes	69
5.1.3 Impulsa la relación del centro educativo con la comunidad	71
5.2 Beneficios para los artistas	72
5.2.1 Proporciona nuevas perspectivas del trabajo con un colectivo no especializado	73
5.2.2 Potencia que los compositores desarrollen otros perfiles profesionales	73
5.2.3 Genera satisfacción al promover las habilidades artísticas de alumnos y docentes	74
5.2.4 Contribuye a hacer llegar el arte y al artista a la comunidad	74
5.3 Beneficios para los alumnos	75
5.3.1 Impulsa la presencia del arte profesional y las experiencias artísticas de calidad en la escuela	75
5.3.2 Posibilita el contacto con el artista y revaloriza el arte en la sociedad	76
5.3.3 Contribuye a la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos a través de los procesos creativos de los compositores	77
5.3.4 Promueve la experimentación y la incorporación de nuevos aprendizajes a su propia práctica	78
5.3.5 Genera entusiasmo y admiración de trabajar junto a un artista	78
5.3.6 Los artistas como modelos positivos para los alumnos	78

5.3.7 Fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de relación con el grupo	79
6. Los factores de éxito en las asociaciones con artistas	81
6.1 En relación con el trabajo compartido	81
6.1.1 La planificación y la coordinación	83
6.1.2 El diálogo y la reflexión conjunta	83
6.1.3 El compartir las perspectivas y los intereses, así como comprender las necesidades y las expectativas	84
6.1.4 La negociación y la comprensión común de los objetivos, los contenidos y la metodología	85
6.1.5 El delimitar los roles y las responsabilidades.....	86
6.1.6 La selección de participantes y la formación específica de los artistas y los docentes	87
6.2 En relación con las relaciones significativas	88
6.2.1 La confianza y el compromiso entre los participantes.....	88
6.2.2 El respeto y el reconocimiento de la experiencia profesional de los participantes	89
6.2.3 El tiempo, la reflexión y la valoración de los participantes para superar los desafíos iniciales	90
6.3 En relación con la organización	3
6.3.1 La adecuación a las necesidades y particularidades del contexto	91
6.3.2 La integración de la asociación en el currículum escolar	92
6.3.3 La gestión de las asociaciones con artistas	93
6.3.4 La vinculación y el apoyo de organizaciones culturales, otras entidades locales, la administración y la comunidad en general	94
7. Los problemas, dificultades y desafíos en el desarrollo de las asociaciones con artistas	96
7.1 Algunos problemas o desafíos específicos de las asociaciones con artistas.....	96

7.1.1	Dificultades en la colaboración entre los docentes y los artistas	96
7.1.2	Dificultades de equilibrio entre los roles de los participantes.....	99
7.1.3	Dificultades estructurales del proyecto	100
7.2	Algunos problemas o desafíos específicos de los docentes	102
7.2.1	Equilibrios y desequilibrios entre docente y artista en la conducción de las clases	102
7.2.2	El escaso reconocimiento del docente	103
7.2.3	La baja confianza musical del docente.....	103
7.2.4	La dedicación extra por parte del docente	104
7.3	Algunos problemas o desafíos específicos de los artistas	104
7.3.1	La limitación del trabajo del artista	105
7.3.2	La relación entre el trabajo de los artistas en el aula y el currículum escolar ..	105
7.3.3	La valoración del trabajo del artista.....	105
7.3.4	La colaboración simultánea en distintos centros educativos.....	106
7.4	Valoraciones, perspectivas y desafíos desde la perspectiva del alumno	107
7.4.1	La valoración del alumnado del trabajo realizado con los artistas	107
7.4.2	Las aportaciones de Burnard y Swann	109
II.	DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	113
8.	El proyecto “Els compositors entren a l’aula”	114
	Primera etapa: Diseño, presentación del proyecto y formación de los docentes	115
	Segunda etapa: Desarrollo de las actividades en el aula.....	116
	Tercera etapa: De la visita del compositor al concierto final.....	117
	Cuarta etapa: Cierre del proyecto	118

9. Concreción y diseño de la investigación.....	119
9.1 Finalidad de la investigación.....	120
9.2 Fundamentación metodológica de la investigación	123
9.2.1 Definición de la población y muestra	124
9.2.2 Las técnicas de recogida de datos	125
9.2.3 Los instrumentos de recogida de datos	126
10. Aplicación y desarrollo del trabajo de campo	128
10.1 El grupo de discusión con los maestros participantes en el proyecto	130
10.2 Los encuentros con los compositores que han participado en el proyecto .	132
10.3 La observación en el aula de los centros que participan en la investigación	133
10.4 Los cuestionarios a los alumnos que han participado en el proyecto	136
11. Proceso de análisis del trabajo de campo	138
11.1 Análisis de los datos obtenidos a través de las grabaciones de video de la visita del compositor	140
11.1.1 Primera fase: Preparación del material recopilado.....	140
11.1.2 Segunda fase: La categorización de los datos	141
11.1.3 Tercera fase: La redacción de resultados	146
11.2 Análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios a los alumnos	147
11.3 Análisis de los datos obtenidos a partir del grupo de discusión.....	150
11.4 Análisis de los datos obtenidos a partir de los encuentros no formales con los compositores	151
11.5 Análisis de los datos obtenidos a partir de los textos de opinión de los docentes y de los compositores.....	151

III. ANÁLISIS DE RESULTADOS	153
12. La interacción compositor-alumnos desde la perspectiva del compositor	154
12.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje del compositor en el aula	154
12.1.1 El compositor explica a los alumnos	154
12.1.2 El compositor hace hacer a los alumnos.....	170
12.1.3 El compositor hace pensar a los alumnos.....	175
<i>A modo de conclusión</i>	<i>188</i>
12.2 El conocimiento que el compositor transmite a los alumnos.....	191
12.2.1 En relación con la figura del compositor.....	191
12.2.2 En relación con el proceso de creación.....	192
<i>A modo de conclusión</i>	<i>222</i>
12.3 Relación que establece el compositor con los alumnos	225
12.3.1 Formas de proximidad	225
12.3.2 Formas de establecimiento de complicidad	233
12.3.3 Formas de implicación	240
12.3.4 Formas de respeto	247
12.3.5 Formas de valoración.....	251
<i>A modo de conclusión</i>	<i>260</i>
13. La interacción compositor-alumnos desde la perspectiva de los alumnos	262
13.1 Cómo intervienen los alumnos.....	262
13.1.1 Los alumnos realizan preguntas al compositor.....	265
13.1.2 Los alumnos explican al compositor	269
13.1.3 Los alumnos interpretan su propia creación.....	275
13.2 La actitud de los alumnos hacia el compositor.....	279
13.2.1 Muestran atención e interés.....	280

13.2.2 Muestran expectación, emoción y nervios	281
13.2.3 Muestran una actitud participativa	282
13.2.4 Muestran complicidad con el compositor	286
13.2.5 Muestran agradecimiento hacia el compositor	287
13.2.6 Perciben al compositor como experto	287
13.3 El aprendizaje de los alumnos	291
13.3.1 La transferencia de conocimientos	291
13.3.2 La capacidad autocrítica de los alumnos	292
<i>A modo de conclusión</i>	294
14. El rol del docente	295
14.1 El docente como guía de la sesión.....	295
14.2 El docente como nexo entre el compositor y los alumnos	299
14.3 El docente como voz de los alumnos.....	300
14.3.1 El docente explica al compositor el trabajo realizado por los alumnos antes de su visita	301
14.3.2 El docente ayuda a que los alumnos comprendan lo que el compositor les quiere transmitir	305
14.3.3 El docente promueve y ayuda a que los alumnos expliquen los aspectos que quieren transmitir al compositor.....	307
14.3.4 El docente reafirma las ideas y los valores que el compositor transmite	308
14.4 El docente respeta y valora el trabajo de los alumnos	309
14.4.1 Muestra respeto hacia los alumnos.....	309
14.4.2 Valora positivamente las creaciones de los alumnos y su interpretación.....	310
14.5 El docente ensalza la figura del compositor como experto	311
14.5.1 Las expectativas hacia la visita del compositor.....	312
14.5.2 La relevancia de las aportaciones del compositor	312

14.5.3 El agradecimiento por la visita del compositor	314
14.5.4 El compositor como experto	315
14.6 El aprendizaje del docente	316
<i>A modo de conclusión</i>	318
15. La valoración de los participantes.....	320
15.1 La valoración por parte del alumnado.....	320
15.1.1 Pregunta 1	320
15.1.2 Pregunta 2	323
15.1.3 Pregunta 3	325
15.1.4 Pregunta 4	326
15.1.5 Pregunta 5	328
15.1.6 Pregunta 6	329
<i>A modo de conclusión</i>	331
15.2 La valoración por parte de los docentes.....	333
15.2.1 Con respecto a los alumnos.....	333
15.2.2 Con respecto a la visita del compositor	334
15.2.3 Con respecto al proceso	335
<i>A modo de conclusión</i>	336
15.3 La valoración por parte de los compositores.....	337
15.3.1 Valoran del proyecto.....	337
15.3.2 Valoran de su participación como compositores	338
15.3.3 Valoran de los alumnos.....	338
15.3.4 Valoran de los docentes.....	339
<i>A modo de conclusión</i>	340

IV. CONCLUSIONES FINALES..... 341

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 361

Índice de tablas

Tabla 1: Características en torno a los diferentes tipos de asociación con artistas	24
Tabla 2: Características de las prácticas pedagógicas de los artistas según Hall y Thomson (2017) y Thomson et al. (2012)	37
Tabla 3: Traducción del inglés de la Matriz de aprendizaje I (Griffiths y Woolf, 2009, p. 561)	41
Tabla 4: Traducción del inglés de la Matriz de aprendizaje II (Griffiths y Woolf, 2009, p. 562)	42
Tabla 5: Tipos de participación de los artistas en los proyectos de colaboración según Sharp (1997, p. 8-9) y Gradel (2001, pp. 14-15)	57
Tabla 6: Traducción de tabla correspondiente a las ventajas y desventajas de los proyectos de colaboración según los tipos de participación de los artistas (Sharp, 1990, p. 142)	59
Tabla 7: Relación de escuelas que participan en la implementación del proyecto	124
Tabla 8: Relación entre los objetivos de investigación, las técnicas y los instrumentos de recogida de datos	127
Tabla 9: Relación cronológica de las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas durante la investigación	129
Tabla 10: Horario de la implementación del proyecto en los diferentes centros que participan en el proyecto	134
Tabla 11: Número de sesiones observadas por grupo y/o centro	135
Tabla 12: Relación de cuestionarios potenciales y cuestionarios respondidos por los alumnos	137
Tabla 13: Número de referencias codificadas en cada uno de los videos analizados	146
Tabla 14: Número total de cuestionarios y de respuestas analizadas	147
Tabla 15: Esquema resumen de las intervenciones de los alumnos de los cinco grupos clase	264
Tabla 16: Preguntas que realizan los alumnos al compositor ordenadas según su temática	266

Índice de figuras

Figura 1: Los tres pilares sobre los que se asienta el proyecto “Els compositors entren a l’aula”	9
Figura 2: “Dominios superpuestos de conocimiento profesional” (Traducción de “Overlapping domains of professional knowledge” en Kinsella et al. (2018, p. 189)	29
Figura 3: Traducción de El ciclo de aprendizaje (Griffiths y Woolf, 2009, p. 571)	43
Figura 4: Esquema del proyecto “Els compositors entren a l’aula” (Getino, Valls y González-Martín, s. f.)	115
Figura 5: Diseño de la investigación en relación con un proyecto de innovación en el aula	119
Figura 6: Esquema de la interacción entre compositor, alumnos y docente antes del análisis de datos	121
Figura 7: Esquema sobre la interacción entre compositor, alumnos y docente después del análisis de datos	122
Figura 8: Fases generales del análisis del trabajo de campo de la investigación	138
Figura 9: Ejemplo de la transcripción de los vídeos de la visita del compositor con el programa NVivo 10	141
Figura 10: Ejemplo del esquema inicial de ordenación de las categorías emergentes en el análisis de las grabaciones en video de la visita del compositor, en torno a <i>Cómo el compositor traspasa el conocimiento</i>	142
Figura 11: Ejemplo de la agrupación y la concreción de las categorías iniciales a las categorías analíticas con relación a <i>Como el compositor traspasa el conocimiento</i>	144
Figura 12: Ejemplo de la organización de las unidades de análisis dentro de cada categoría, utilizando el programa NVivo 10	145
Figura 13: Ejemplo del proceso de categorización de los datos obtenidos en los cuestionarios a través del programa Excel	148
Figura 14: Ejemplo del resultado de la categorización de los datos obtenidos en los cuestionarios a través del programa Excel	149
Figura 15: Ejemplo de los gráficos utilizados para representar los resultados de los cuestionarios de los alumnos de manera cuantitativa	149

Figura 16: Análisis de los datos obtenidos a partir del grupo de discusión	150
Figura 17: ¿Qué te ha gustado de la visita del compositor? N=138	320
Figura 18: ¿Qué te ha gustado de la visita del compositor? (Datos por compositores). N=138	322
Figura 19: ¿Qué cosas nuevas de música has aprendido? N=138	323
Figura 20: ¿Qué cosas nuevas de música has aprendido? (Datos por compositores). N=138	324
Figura 21: ¿Crees que el compositor ha captado bien la idea con la que vosotros habéis hecho vuestra composición? N=138	325
Figura 22: ¿Por qué piensas que con las aportaciones del compositor vuestra composición mejorará? N=138	326
Figura 23: ¿Tienes ganas de hacerlo? N=138	327
Figura 24: ¿Cambiarías alguna cosa de la sesión? N=138	328
Figura 25: Respuesta afirmativa. ¿Qué cambiarías? N=138	328
Figura 26: ¿Piensas que hay alguna cosa que te hubiera gustado hacer y que no se hizo? N=138	329
Figura 27: Respuesta afirmativa. ¿Qué te hubiera gustado hacer? N=138	329

“He tingut la sort de participar en un projecte pedagògic molt atractiu per a tots: per als alumnes que ho vivien com una activitat de creació musical i una oportunitat de conèixer un compositor viu; per als mestres que rebien assessorament; i per mi mateix, que he pogut comprovar com la música contemporània actual presenta molta afinitat amb la sensibilitat infantil”.

“He tenido la suerte de participar en un proyecto pedagógico muy atractivo para todos: para los alumnos que lo vivían como una actividad de creación musical y una oportunidad de conocer un compositor vivo; para los maestros que recibían asesoramiento; y para mí mismo, que he podido comprobar cómo la música contemporánea actual presenta mucha afinidad con la sensibilidad infantil”.

Ramon Humet, compositor participante en el proyecto “Els compositors entren a l’aula”, 2015.

Motivación y justificación de la investigación

Esta investigación se enmarca en el proyecto *La música contemporánea catalana en la enseñanza obligatoria*. Su finalidad principal es facilitar que la música de los compositores catalanes forme parte del repertorio escolar básico que los alumnos de nuestras escuelas reciben durante su formación obligatoria. Este proyecto se entiende como una forma de normalizar el tratamiento del repertorio musical a través de la audición y la creación, que sitúe a la música contemporánea en el lugar que le corresponde.

Es por eso por lo que desde el año 2003 y en el marco del grupo de trabajo del *Institut de Ciències de l'Educació* (ICE) de la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), denominado *Músicas del mundo contemporáneas i modernes*, dirigido por Assumpta Valls, se están llevando a cabo diferentes experiencias que introducen la música contemporánea en el aula. Este grupo de trabajo está formado por profesores-investigadores de la UAB y un colectivo de maestros que han ido contrastando la idoneidad de las propuestas y los materiales que los miembros de la comunidad universitaria les han ido proporcionando. Los resultados obtenidos son muy positivos y alentadores tanto en los niños como en los docentes, principalmente cuando éstos últimos reciben una adecuada formación y tratan con convencimiento este tipo de música en el aula. Algunas de estas experiencias didácticas aparecen recogidas en el trabajo de Valls y Calmell (2010).

Otras experiencias desarrolladas durante los últimos años en este marco contextual, dentro del grupo de trabajo del ICE, corroboran que la escucha y el análisis de las músicas contemporáneas facilitan la práctica de la creación en el aula, una de las competencias musicales básicas de la formación del área musical y aspecto del currículum que no siempre es suficientemente tratado en las aulas.

Partiendo de estos elementos tan importantes dentro de la didáctica musical, la música contemporánea y la creación musical, ahora nos planteamos avanzar en la

investigación haciendo confluír estos dos aspectos con la intervenci3n de un tercer agente: la entrada en el aula del compositor contempor3neo.

La entrada de nuestros compositores en el aula es una novedad que estimamos muy benefícosa, pero que es necesario observar, estudiar y analizar para extraer conclusiones, así como para poder detallar y argumentar el carácter y la trascendencia de sus aportaciones. La intervenci3n en la escuela viva y real de músicos, así como el trabajo de preparaci3n anterior y el desarrollo posterior, convierten estas acciones en experiencias relevantes e innovadoras tanto por el nivel de intensidad de la vivencia y comprensi3n de la obra del compositor que se estudia, como por el valor que representa para el ni1o poder participar de la experiencia creativa junto a los profesionales. Su presencia rompe esquemas y acorta las distancias entre el compositor-músico-sabio y el ni1o.

Partiendo de esta realidad, se diseñ3 y desarroll3 durante el curso 2014-2015 un proyecto de innovaci3n que aunaba la música contempor3nea y la creaci3n en el aula de primaria, e incorporaba la visita del compositor como elemento innovador. La puesta en pr3ctica de este proyecto en el aula va desde la audici3n y an3lisis de la obra de un compositor contempor3neo, hasta la creaci3n basada en los elementos musicales y recursos compositivos de la obra estudiada. Cuando las creaciones de los ni1os llegan a un primer nivel de elaboraci3n, se produce la visita del compositor que, a partir de la escucha de éstas y a trav3s del di3logo, aporta nuevas ideas y sugerencias que ser3n recogidas en la siguiente etapa: la reelaboraci3n de las creaciones. Finalmente, los alumnos interpretan sus obras en un concierto final.

Coincidiendo con el inicio y puesta en pr3ctica de este proyecto, yo me incorporo al grupo de trabajo en calidad de personal investigador en formaci3n. Mi trayectoria profesional anterior estaba ligada principalmente a la docencia en escuelas de música, esencialmente como profesora de iniciaci3n musical, lenguaje musical y guitarra. Cabe decir que, por influencia de algunos de mis profesores en el ESMUC (*Escola Superior de Música de Catalunya*) y en el Máster en Didáctica de la Música en la UAB, la música contempor3nea siempre form3 parte del repertorio que utilizaba en mis clases. Así mismo, consecuencia de los principios pedag3gicos adquiridos desde el comienzo mi

formación que fui afianzando como claros referentes didácticos a medida que avanzaba en el Máster, siempre me planteé las clases con la convicción de que los alumnos aprendían música a través de su propia experimentación durante el proceso creativo, y que a menudo propiciar que este proceso se diera posteriormente a la escucha y análisis de una obra –con el objetivo de establecer relaciones con ésta– facilitaba y aumentaba el significado de la tarea. Con lo cual, puedo decir que la entrada a formar parte de este grupo de trabajo fue acompañada, desde el primer día, de una enorme motivación por el tema y por la oportunidad de realizar mi investigación en esta línea.

A partir de aquí, nos disponemos a investigar la puesta en práctica de este proyecto novedoso, diseñado en torno a la intervención del compositor en el aula, que estimamos beneficiará muy positivamente el aprendizaje musical de los niños y las niñas: incrementará su nivel musical y la calidad de su aprendizaje, favorecerá la valoración de la obra creada, potenciará su autoestima delante del proceso creativo, desvelará nuevos intereses para conocer cómo se construye y se escribe la música, etc. En resumen, creemos que la experiencia será un referente a largo plazo y que, al mismo tiempo, también será de gran utilidad al profesorado, puesto que les dará nuevas perspectivas de tratamiento de la creación musical en el aula.

Estructura del trabajo

La tesis se organiza en cuatro partes (indicadas con numeración romana), cada una de las cuales se desarrolla en diferentes capítulos (indicados en numeración arábica).

En la **primera parte** se expone la fundamentación teórica que sustenta la investigación, y está dividida en siete capítulos que se encargan de tratar los aspectos más relevantes de la temática que nos ocupa.

El capítulo 1 presenta las bases o ideas clave de los grandes parámetros en los que se articula el proyecto: la música contemporánea, la creación musical y la entrada del compositor en el aula.

El capítulo 2 trata sobre las asociaciones entre artistas y docentes, que en este caso son los referentes en torno al análisis de experiencias relacionadas con la entrada del experto en el aula. En este capítulo se aborda el perfil profesional y las competencias artísticas y educativas de los músicos y docentes.

Los capítulos 3 y 4 versan sobre la pedagogía de los artistas y la colaboración entre músicos y docentes. A través de estas páginas presentamos en qué medida los artistas muestran unas bases y prácticas pedagógicas, además de cómo se da o debería darse el trabajo colaborativo entre docentes y músicos.

El capítulo 5 profundiza sobre los beneficios que reportan este tipo de experiencias tanto a los artistas como a los alumnos. Finalmente, para concluir esta primera parte, los capítulos 6 y 7 dan cuenta de los aspectos que favorecen que este tipo de intervenciones tengan éxito, así como las limitaciones y dificultades que se les plantean.

Una vez expuesta la fundamentación teórica se da paso a la **segunda parte** de la tesis, distribuida entre los capítulos 8, 9, 10 y 11, y en la que se presenta la estructura de la investigación, esto es su diseño, aplicación, desarrollo y modelo de análisis.

En el capítulo 8 se hace una breve exposición del proyecto *Els compositors entren a l'aula*, en la que se presentan sus objetivos, fases, metodología, etc. lo que nos ayudará a comprender e interpretar mejor los comentarios y resultados de los análisis en los capítulos sucesivos.

En el capítulo 9 se expone la finalidad y objetivos de la investigación. También presentamos la metodología que guía la investigación y el contexto en el que se desarrolla (5 escuelas de la provincia de Barcelona).

En el capítulo 10 se expone de forma detallada cómo se han recogido los datos del trabajo de campo y, en el 11, se describe el proceso de análisis que se ha seguido para analizar dichos datos.

Ya en la **tercera** parte de la tesis se recogen los resultados de la investigación obtenidos desde dos tipos de fuentes: una, a partir del análisis e interpretación de la

práctica realizada en las aulas de las cinco escuelas; y, la otra, extraídas del análisis de los cuestionarios, reuniones del grupo de trabajo y encuentros no formales con los compositores, que nos permiten conocer la valoración del proyecto.

En esta parte los capítulos se presentan estructurados en distintos apartados y subapartados, recogiendo todos los aspectos más relevantes y significativos, aunque algunas veces éstos han resultado un poco extensos. Es por eso por lo que al final de cada capítulo hay un avance de las conclusiones, que con un cierto componente de resumen recogen, relacionan y reflexionan sobre las ideas expuestas y, cuando es necesario, se contrastan con las ideas de autores.

Con relación al análisis del trabajo realizado en las aulas, los resultados se agrupan según tres grandes capítulos, uno para cada uno de los tres grandes agentes que participan en el proyecto. Los capítulos 12 y 13 recogen la interacción entre el compositor y los alumnos, uno desde la visión del compositor y el otro desde la visión de los alumnos. El capítulo 14, por su lado, se destina al análisis del rol del docente.

Para terminar la sección de resultados, el capítulo 15 expone los resultados de las valoraciones que con relación al proyecto hacen los compositores, docentes y alumnado.

Tras la exposición de resultados, entramos en la **cuarta** y última parte de la tesis donde se presentan las conclusiones, las cuales hemos organizado en relación con los factores de éxito. En las conclusiones tenemos en consideración todos aquellos aspectos relevantes detectados en la aplicación del proyecto, dando énfasis a aquellas particularidades que a nuestro entender son importantes, a aquéllas que aportan novedades y/o conocimiento o incluso a aquellas que nos generan dudas. El contraste con experiencias y estudios previos en relación con el tema nos marca el camino y a la vez nos hace prever que la experiencia puede tener futuro.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera parte de la tesis doctoral presentamos el marco teórico que sustenta esta investigación.

En un primer capítulo (“Algunas ideas previas”) y a modo de introducción, explicamos algunas ideas generales en relación con los tres grandes pilares sobre los que se sustenta el proyecto que es objeto de estudio de esta tesis doctoral: la música contemporánea, la creación musical y la entrada del artista en el aula.

En los siguientes capítulos (del capítulo 2 al capítulo 7) y adentrándonos propiamente en el marco teórico, exponemos ideas de distintos autores que destacamos tanto por su relevancia dentro de las asociaciones entre artistas y docentes, como por su relación con experiencias colaborativas con músicos. En este sentido, aparecen aportaciones que hacen referencia a la entrada del artista al aula de manera general, sin especificar el tipo de arte, observando los aspectos que son comunes entre los artistas de diferentes disciplinas cuando trabajan juntamente con docentes y alumnos. Acotando el tema de investigación, también presentamos una serie de autores que tratan de manera específica las colaboraciones entre músicos y docentes, y especialmente las colaboraciones que tienen lugar entre compositores y docentes. Sin embargo, resulta más complicado conocer qué es lo que ocurre cuando un compositor entra en el aula y cómo esto repercute en el aprendizaje musical de los alumnos. Las referencias en cuanto a investigación que tratan de manera específica la entrada del músico en el aula son más escasas en comparación con las referencias que tratan de manera general las asociaciones entre artistas y docentes, por no decir las referencias que hacen alusión específica a la entrada del compositor en el aula. Pese a esto, podemos decir que existe un notable aumento del número de experiencias que involucran a compositores en contextos educativos, todos ellos con diferentes particularidades en su diseño, hecho que refleja la relevancia que este tipo de proyectos tienen sobre la educación musical.

Partiendo de la base de que existen beneficios obvios que resultan de estas colaboraciones, presentamos algunas cuestiones relevantes para el desarrollo de las colaboraciones entre artistas y docentes y, de manera más concreta, las peculiaridades que pueden surgir en torno a las asociaciones entre compositores y docentes. De igual manera, también presentamos los problemas, conflictos o desafíos que se pueden generar en torno a las asociaciones entre músicos y docentes, entre ellos las relaciones asimétricas entre los participantes, las diferencias ideológicas, las distintas expectativas o los diferentes roles o competencias profesionales entre otros. También presentamos algunos requisitos previos para que estas asociaciones sean eficaces.

A continuación, enunciamos los capítulos que forman parte de esta primera parte de la tesis doctoral:

- Algunas ideas previas.
- El perfil profesional de músicos y docentes.
- Las pedagogías de los artistas.
- La colaboración entre músicos y docentes.
- Los factores de éxito en las asociaciones con artistas.
- Los beneficios de las asociaciones con artistas.
- Los problemas, dificultades y desafíos en el desarrollo de las asociaciones con artistas.

1. Algunas ideas previas

El proyecto *Els compositors entren a l'aula* es una experiencia pedagógica que se construye fundamentalmente sobre tres pilares: la música contemporánea, el proceso compositivo de los alumnos y la intervención de un compositor en el aula. A nuestro entender, la promoción de proyectos basados en estos tres pilares tiene mucho que aportar a la enseñanza-aprendizaje musical de los niños y niñas en la etapa de educación primaria.



Figura 1: Los tres pilares sobre los que se asienta el proyecto "Els compositors entren a l'aula".

En los puntos siguientes presentamos algunos antecedentes asociados a cada uno de estos tres aspectos.

1.1 La música contemporánea

Si nuestra investigación se desarrolla a partir de la música contemporánea, lo primero que tenemos que hacer es, según Mateos (2011a), definir qué se entiende por música contemporánea como objeto de educación y consumo. El autor nos explica la gran amplitud tanto temporal como de estilos que llega a abarcar la música a la que se refiere este término, aunque el inconsciente colectivo tiende a asociar la música contemporánea a la música de vanguardia.

Urrutia y Díaz (2013), por su lado, definen la música contemporánea de la siguiente forma:

La música contemporánea es la música de creación de nuestro tiempo. Presenta una gran variedad de estilos musicales, numerosas tendencias, obras y autores que han coexistido y coexisten, que forman parte de nuestro pasado cultural inmediato y de nuestro presente, y que se han incorporado o incorporarán a la corriente histórica general de este arte. (p. 27)

Resulta difícil la clasificación de ciertas obras que, no siendo contemporáneas por sus características, sí que lo son por su fecha de creación. Sin embargo, cabe decir que en este trabajo consideraremos la música contemporánea no sólo atendiendo a sus parámetros temporales, sino también a sus parámetros estéticos.

En nuestro caso, el interés por llevar la música contemporánea al aula está ligado fundamentalmente a los siguientes propósitos:

- Hacer frente a su escasa presencia en las escuelas.
- Posibilitar que los alumnos reciban un repertorio variado y representativo de música.
- Potenciar y desarrollar la percepción positiva que muestran los alumnos.
- Aprovechar sus características como potencial para el desarrollo de la creación musical.

A continuación, desarrollamos las ideas de fondo que sustentan cada uno de los puntos arriba enumerados:

Hacer frente a su escasa presencia en las escuelas

Algunas experiencias en formación permanente de profesorado ponen de manifiesto que la mayoría de los maestros utiliza un repertorio de música basado en compositores de los períodos históricos anteriores al siglo XX, de forma que los procesos de aprendizaje y acercamiento musical no incorporan un repertorio más cercano a nuestro tiempo (Valls, 2013). Diversos autores también resaltan la escasa presencia de la música contemporánea en la enseñanza musical actual (Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñana, 2012; Muñoz, 2007; Urrutia y Díaz, 2013). En palabras de Muñoz (2007), este tipo de música es una de las grandes olvidadas de la enseñanza tanto general como

musical y, en el caso de que esté presente en la escuela, su utilización es ocasional. (Urrutia y Díaz, 2013).

Una de las razones de la escasa presencia de la música contemporánea en el aula, según Urrutia y Díaz (2013), es también su escasa presencia en la formación inicial del profesorado de música. En este sentido, existen distintos estudios que evidencian un gran desconocimiento de ésta por parte tanto de los estudiantes de educación musical (Mateos, 2011b; Porto, 2010) como de los docentes de educación secundaria (Urrutia y Díaz, 2013).

La falta de conocimiento, familiaridad y formación en música contemporánea hace que su repertorio tenga un nivel de presencia y aceptación muy bajo en las aulas por parte del profesorado. Además, esta tendencia se acentúa por la falta significativa de materiales y recursos didácticos. Cureses de la Vega (1998) explica que uno de los problemas a los que se enfrentan los docentes que muestran interés en introducir la música contemporánea en el aula, es que éstos generalmente no encuentran orientaciones concretas sobre didáctica dirigida a este tipo de música. Además de no disponer de recursos y materiales, también encuentran escasez de bibliografía específica y de cursos especializados.

Por todo ello, Schmitt (1998) reflexiona en torno a la necesidad de introducir la música contemporánea en la educación primaria y secundaria a través de una “escucha activa y comprensiva”, y destaca que para conseguirlo es necesario dar soporte al docente a través de:

- Herramientas para poder valorar el repertorio musical contemporáneo, así como para su aplicación en el contexto escolar.
- Obras de música contemporánea adecuadas para el contexto escolar.

Cabe decir que actualmente y de manera posterior a estas consideraciones, se han publicado algunos trabajos en esta línea, como los de Pinsson (2003) y Valls y Calmell (2010).

Posibilitar que los alumnos reciban un repertorio variado y representativo de música

El docente de música, al margen de los gustos personales, debe posibilitar que los niños tomen contacto con un repertorio amplio, variado y representativo de distintos estilos, culturas y etapas históricas (Frega, 2000; Muñoz, 1996; Muñoz, 2007; Pinsson, 2003; Schmitt, 1998; Urrutia y Díaz, 2013; Valls y Calmell, 2010). Este pensamiento también se refleja en el Currículum Oficial de Cataluña (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2017).

En esta línea, estamos convencidos de la necesidad de que los niños entren en contacto con la música de los compositores actuales en la escuela, ya que ésta forma parte de la cultura de nuestros días (Pinsson, 2003). Además, la música que se compone en nuestros días está “mucho mas cerca de nuestra propia existencia, y de algún modo es más auténtica y verdadera” (Schmitt, 1998, p. 74), lo que nos permitiría educar y fomentar la sensibilidad musical de los niños en la realidad de su tiempo (Muñoz, 2007). De esta manera, la utilización de la música contemporánea nos permite conectar la escuela con el entorno de los alumnos (Frega, 2000) o, dicho de otra manera, conectar la música clásica actual con la educación musical (Urrutia y Díaz, 2013). A este respecto, Muñoz (1996) declara lo siguiente:

No podemos dedicar la totalidad de nuestros esfuerzos a dar una visión incompleta del lenguaje musical. Si los niños y niñas de ahora conocen los escritos de los autores vivos de su tiempo, si contemplan y estudian con interés las exposiciones de pintura de su siglo, démosles una formación integral de la música actual, para que igualmente puedan disfrutarla y conformar un espíritu crítico (pues aunque una de sus bases será el conocimiento del pretérito, sólo será una de ellas). (párr. 6)

Potenciar y desarrollar la percepción positiva que muestran los alumnos

De manera general, en nuestros días existe una falta de aceptación social hacia la música clásica contemporánea (Muñoz, 2007). Este rechazo por parte del público adulto puede venir causado por varios factores:

- Porque generalmente hemos tenido poco acceso a la música contemporánea (Martínez, 2004). Además, ésta no tiene la misma difusión que otras músicas, por

lo que resulta especialmente difícil que llegue a un público no especializado (Urrutia y Díaz, 2013).

- Porque el lenguaje de la música contemporánea no nos resulta familiar, como consecuencia del anterior punto. Esto ocurre porque no hemos estado sometidos a repetidas audiciones de una misma música, como ocurre con otros estilos y, por lo tanto, carecemos de experiencias previas que nos permiten crear asociaciones (Martínez, 2004).
- Porque la percepción de la música contemporánea está influida, entre otros factores, por la concepción musical predeterminada que tenemos de la música clásica occidental anterior al siglo XIX (Schmitt, 1998).

Sin embargo, y a pesar de lo expuesto en el punto anterior, varios estudios evidencian que la percepción y la aceptación de la música clásica contemporánea por parte de los alumnos es positiva (Boal, Ilari y Monteiro, 2007; Martínez, 2004; Muñoz, 2007; Porto, 2010). Autores como Delalande (1995) o Muñoz (2007), destacan que frecuentemente la música contemporánea se encuentra más próxima al mundo sonoro de los niños que otras obras del repertorio más clásico. Por tanto, podría decirse que son los adultos los que, debido a sus condicionamientos, a menudo consideran la música contemporánea como un repertorio de difícil acceso. Muñoz (2007), en relación a este punto, manifiesta lo siguiente:

En los modelos musicales contemporáneos, creemos, que nos encontramos con estructuras sonoras mucho más cercanas al niño que las de la tradición. Es un material “más primitivo” y más intuitivo también, que conecta mejor con el desarrollo de la personalidad del niño y que al mismo tiempo le hace sentir el hecho más cercano. (p. 237)

Nos sumamos a las palabras de Frega (2000) cuando dice que el ámbito de preferencias musicales de los alumnos podría ser más amplio si el profesorado de música les permitiera entrar en contacto con la música clásica contemporánea desde sus primeros años de escolarización. Bajo esta misma perspectiva, Muñoz (2007) añade que la comprensión y el acercamiento a la música contemporánea sería mucho más fácil si se produjera en una edad temprana.

La música contemporánea como punto de partida para la creación musical

Haciendo hincapié en la versatilidad de la utilización de la música contemporánea en el aula, Muñoz (1996) expone las contribuciones que la música contemporánea ha aportado al ámbito escolar. En este caso, hacemos una selección de aquellas aportaciones que inciden estrictamente en la educación musical del alumnado, destacando aquellos aspectos propios de la música contemporánea que, desde nuestro punto de vista, son favorables para el ejercicio de la creación musical:

- La música contemporánea genera atracción e interés por los efectos sonoros no convencionales.
- La música contemporánea frecuentemente utiliza grafías no convencionales que, en algunos casos, pueden interpretarse sin conocimientos previos musicales. Además, la escritura no convencional puede generar paralelismos con la escritura que utilizan los alumnos, lo que ayuda a crear conexiones con el trabajo que éstos realizan.
- La música contemporánea también integra elementos del lenguaje musical que pueden servir como punto de partida para trabajar conocimientos musicales en el aula.
- La música contemporánea incide sobre el timbre y la textura sonora, mientras que la música tradicional se ocupa de la melodía y el ritmo. Estas características permiten a los alumnos improvisar con más facilidad y libertad que tomando como punto de partida la música tradicional.
- Plantear la creación a partir de la música contemporánea juega a favor, puesto que la manera en la que son tratados algunos de sus parámetros –como por ejemplo el timbre o la textura– hace que resulte más cercana a la experimentación sonora y a las creaciones que los niños pueden elaborar.

Es por eso por lo que consideramos conveniente que los alumnos desarrollen un proceso creativo tomando como punto de partida la música contemporánea, ya que este tipo de música puede poseer ciertas características que los estudiantes encuentran

familiares y que fomentan la experimentación con el sonido. Como explica Muñoz (2007):

desde el punto de vista cognitivo/afectivo, los modelos más abiertos y menos absolutos del lenguaje musical contemporáneo contribuyen mejor al desarrollo personal del niño, que se siente menos atado o bloqueado al expresarse artísticamente. (p. 238)

Además de los aspectos anteriormente tratados, la utilización de la música contemporánea en el aula, según Hemsy de Gainza (1995), también nos permite integrar los lenguajes musicales de la actualidad en la enseñanza musical. La autora nos explica la idoneidad de su uso en el aula a través de estas afirmaciones:

- “la escuela no puede ignorar los lenguajes actuales de comunicación sonora;
- el sonido y la música constituyen, en el marco de la música contemporánea, una realidad integral e integrada;
- al ampliar el horizonte sonoro, la música tradicional adquiere un sentido más rico y trascendente;
- las estructuras abiertas de la música contemporánea (ritmos, alturas, superposiciones aleatorias), por su carácter sincrético, responden funcionalmente a las etapas iniciales de la educación musical;
- a los niños les atrae el sonido, juegan espontáneamente con él, e integran de un modo natural los lenguajes "abiertos", junto a las estructuras sonoras de la música tradicional;
- contribuye a estrechar las relaciones con otros lenguajes artísticos contemporáneos y también con la ciencia”. (párr. 15)

Estos lenguajes musicales de actualidad se encuentran, como ya hemos mencionado anteriormente, muy próximos a los niños y nos servirán, en este caso, como punto de partida para la creación musical.

1.2 La creación musical

Históricamente, autores como Paynter (1999), Delalande (1984) o Schafer (1965) reflexionan sobre la creatividad y la creación musical, influyendo desde entonces a muchos docentes en la provisión de actividades musicales creativas en las aulas. Se trata de un momento relevante de renovación de la pedagogía musical, donde diferentes

compositores contemporáneos realizaron interesantes aportaciones en el campo de la didáctica musical. Así lo expresa Espinosa (2007):

Estos jóvenes compositores de entonces que liberaron el lenguaje sonoro de las reglas compositivas que imponía la tradición encontraron en el aula de la escuela común un campo propicio para hacer música con los no músicos, es decir, un público receptor sin prejuicios condicionantes, un público “puro” y abierto desde el no saber música por medios tradicionales. (p. 97)

Estos nuevos enfoques se preocupan por acercar la música contemporánea a los alumnos, ya que consideran que gran parte del repertorio contemporáneo es accesible tanto para la interpretación como para la ejecución. Además, permiten a los alumnos acercarse a la música desde aspectos como la exploración y la ampliación del mundo sonoro, la improvisación y el juego con los sonidos, todo ello impulsando la creatividad en la educación musical. Según Espinosa (2007), esta nueva pedagogía se fundamentó principalmente en tres ideas (p. 96):

- la “música de ruidos” que hacen los niños durante la infancia;
- “la música no es siempre ritmos y melodías”: el sonido adquiere una gran relevancia y la actitud de escucha y producción sonora se acerca a las formas naturales que los niños tienen de hacer música;
- “ser músico no es necesariamente saber de música”: se promueve la escucha y la producción sonora como actividad espontánea.

Desde entonces, podemos decir que algunos aspectos como la creatividad y la creación musical se han convertido en un foco importante de debate y estudio en educación musical, de entre los cuales podemos citar los trabajos de Burnard (2006, 2012), Odena (2012) o Webster (1990). Las palabras de Paynter que declaran que la forma de aprender cómo está hecha es haciéndola (1999), se han convertido en uno de los principios fundamentales de la educación musical de nuestros días. Además, el pensamiento creativo continúa siendo objeto de investigación en la educación musical actual, tal y como nos lo muestra el reciente trabajo de Webster (2016). Sin embargo, el término “creatividad”, como explican Hickey y Webster (2001), provoca algunas confusiones debido a sus numerosas interpretaciones. Para ello, los autores analizan el término desde cuatro perspectivas: la persona creativa, el proceso creativo, el producto

creativo y el lugar creativo. En nuestro trabajo, dado que a menudo hablamos de creación o composición musical en el aula, es frecuente que aparezca el término “proceso creativo”. Aunque no es nuestro objetivo en este estudio entrar en un tema tan amplio como el de la creatividad, creemos necesario reproducir la definición propuesta por Hickey y Webster (2001) de dicho término:

El proceso creativo se puede describir como el pensamiento que tiene lugar cuando una persona planea producir un producto creativo. El modelo de Webster de pensamiento creativo en la música describe el complejo proceso creativo, que comienza con una idea o intención y finaliza con un producto creativo. (p. 20)

De acuerdo con Hickey (2012), corroboramos la idea de que la composición debe formar parte de la educación musical escolar, especialmente en las etapas iniciales. Entendemos que la creación musical puede utilizarse para enseñar y desarrollar habilidades de exploración musical, las cuales mejorarán la comprensión musical y el pensamiento musical creativo. Según la autora, esto podría ser una oportunidad para desarrollar una comprensión más profunda de la música a través de la exploración, a diferencia de las composiciones más especializadas orientadas al producto:

Durante demasiado tiempo, la composición musical se colocó en un pedestal y se consideró una habilidad especial que solo unos pocos de élite podían hacer. Es hora de disipar esa noción y ofrecer a los maestros de aula y de estudio no solo razones para hacer de la composición musical una parte integral de su plan de estudios, sino también proporcionar ideas prácticas y actividades para hacerlo. (pp. 13-14)

Además, tal y como expresa Wiggins (1990), los procesos de creación involucran a los estudiantes en altos niveles de pensamiento musical: “los estudiantes ponen el conocimiento en uso y luego lo evalúan, usando el análisis, la síntesis, la resolución de problemas, la categorización y la clasificación” (p. 2). Por esa razón, el momento en el que los estudiantes se vuelven realmente conscientes de su conocimiento musical es cuando ponen ese conocimiento al servicio de la creación.

Por su parte, Kaschub y Smith (2009) resaltan la importancia de que todos los alumnos puedan estudiar composición, y resumen en cinco puntos las aportaciones que les ofrece el acto de componer:

- “1. desafía a los niños a considerar su comprensión del mundo de nuevas maneras;
2. permite a los niños ejercer su potencial generativo en la música;
3. desarrolla una forma de saber que complementa la comprensión adquirida a través de otras experiencias directas de la música;
4. invita al niño a reunir toda la amplitud de su conocimiento musical;
5. es un proceso que le permite al niño crecer, descubrirse y crearse a sí mismo a través del compromiso artístico y significativo con los sonidos”. (pp. 4-5)

Por otra parte, a menudo los docentes manifiestan encontrarse carentes de recursos y pautas que les ayuden a plantear procesos de aprendizaje a través del ejercicio de la composición (Randles y Sullivan, 2013). Esto los lleva a buscar estrategias para acercar la enseñanza de la composición musical al aula, ya sea a través de ellos mismos como a través de las perspectivas de los propios compositores.

Delante de este desconocimiento, Randles y Sullivan (2013) elaboran una guía con algunos recursos y materiales para los docentes de música donde sugieren algunas estrategias para motivar a los alumnos a componer música. Además, dichos autores defienden la idea de que los docentes que se implican en la enseñanza de la composición musical en sus aulas han de saber componer en primer lugar, ya que antes de enseñar algo primero es importante poder hacerlo. También defienden el enorme potencial de compartir conocimiento entre compositores y docentes, tanto en educación musical como en composición, y destacan que los docentes pueden aprender composición a partir del conocimiento que tienen los compositores.

Otros autores también han seguido la línea de Randles y Sullivan (2013), aportando distintos materiales y documentos con la finalidad de orientar y dar soporte a los docentes en su tarea docente ante a la composición. Así, algunos autores han elaborado materiales y ejercicios prácticos para desarrollar directamente con los alumnos la composición en el aula (Allen, 2002; Bramhall, 1989; Burrows, 2007); otros, nos introducen en diferentes aspectos en torno a la composición musical (Belkin, 2008; Howard, 1990; Vella, 2003); hay también algunos que establecen las bases para proporcionar criterio a los docentes para llevar a cabo la planificación de los proyectos

compositivos en el aula (Harris y Hawksley, 1989; Hickey, 2012; Kaschub y Smith, 2009; Wiggins, 1990). Como ejemplo, las aportaciones de Kaschub y Smith (2009) establecen algunos factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar la creación musical en el aula, entre los que destacan los siguientes: las características del grupo y el contexto, los recursos utilizados, el enfoque de la creación y los requisitos previos, las capacidades y las actividades compositivas, la evaluación, etc.¹

Finalmente, y centrándonos en el trabajo de Hickey (2012), consideramos importante su propuesta para iniciar y organizar las diferentes actividades del proceso compositivo en el aula y que, de alguna forma, nos ha servido como punto de partida para estructurar los análisis específicos en torno al conocimiento sobre composición musical. Según sus aportaciones, los alumnos comienzan generando sus ideas inspirados por cualquier estímulo. En este caso, la “idea” puede surgir a partir de las instrucciones del profesor, la exploración sonora o la audición de una obra musical. La idea pasa luego al siguiente nivel, donde se expande y se desarrolla en ideas más largas y más complejas. También aparecen otros conceptos como la forma, los elementos musicales (discurso musical, los planos sonoros, y los elementos constitutivos de la música) y los “grandes” elementos (tensión/relajación; unidad/variedad; y equilibrio). Para acabar, los alumnos aplican sus últimos retoques a la composición para ayudar a comunicar las cualidades expresivas que pretenden transmitir al oyente.²

1.3 La entrada del experto en el aula

Finalmente, y desde nuestro punto de vista, consideramos que los estudiantes deberían tener la oportunidad de interactuar con artistas contemporáneos. Sharp y Dust (1997) consideran que “los proyectos de artistas en las escuelas pueden contribuir en muchos niveles al aprendizaje [del estudiante] en, a través y sobre las artes”,

¹ La figura *Critical components* (p. 64) establece los principales puntos para planificar la creación musical en el aula, contenido que se desarrolla en el capítulo *Preparing for composing* (pp. 63-87).

² Para más información, ver el esquema *Composition curriculum structure* (p. 37) y la explicación de las diferentes fases en los capítulos siguientes: (3) *define, listen, and explore* (4) *compositional prompts: inspiration and identity*, (5) *form*, (6) *musical elements and* (7) *big elements* (Hickey, 2012).

aprovechando el enorme potencial educativo que proporciona una colaboración con un profesional especializado (p. 1), lo que produce un cambio de perspectiva (Urrutia, 2013). En este caso, la entrada del compositor en el aula puede proveer a los estudiantes de una gran cantidad de conocimiento sobre la música y el proceso de composición. Este hecho queda plenamente reflejado en Glover (2004):

trabajar junto a un artista, ver cómo se generan y manipulan las ideas, atravesar las distintas etapas de la composición, resolver problemas compositivos, y hacer escuchar su música a un profesional, son experiencias para los niños que la escuela no podría ofrecer de otra manera. (p. 135)

Como se observa, son muchos los beneficios que se desprenden de estos contactos entre niños y compositores. Glover (2004) también expone la importancia de ofrecer un modelo de compositor visible y cercano para que los estudiantes comprendan la figura del compositor y la composición musical. Partiendo del Informe Calouste Gulbenkian (1982) y sus recomendaciones sobre el arte en la escuela, esta autora también hace referencia a la importancia de garantizar la calidad de la experiencia artística a los alumnos y también a los maestros, aprovechando el gran potencial educativo de tener la colaboración de un profesional especializado. Pero todo esto no viene exento de algunos problemas, como la falta de relación entre el artista y el maestro en la planificación del proyecto, el carácter aislado de algunas experiencias o su calidad a nivel educativo.

Desde hace décadas, los artistas están presentes en contextos educativos de muy diversas formas. Sharp (1990) utiliza el término “artists in schools” para hacer referencia a las intervenciones de los artistas en las escuelas, englobando diferentes tipos de actividades y experiencias en las que un artista entra en colaboración con un docente. Sin embargo, la denominación que reciben este tipo de experiencias es muy diversa, desde “artists in schools” o artistas en las escuelas (Sharp, 1990), “artists-in-residence” o artistas en residencia (Gradel, 2001) o más recientemente “creative partnerships” o asociaciones creativas (Creativity, Culture & Education, s. f.; Griffiths y Woolf, 2009; o Thomson, Hall y Russell, 2006) por citar algunos ejemplos relevantes.

En la actualidad, son cada vez más las experiencias en las que un artista entra en el aula y participa en las actividades educativas. Existen numerosos proyectos de

colaboración entre docentes y compositores en las aulas que promueven diferentes tipos de participación, y que se destacan por sus contribuciones al aprendizaje de los alumnos y al currículo escolar. Incluso también disponemos de guías que establecen pautas para desarrollar dichos proyectos enfocadas tanto al docente como al compositor (Sharp y Dust, 1997).

Dado que el término asociación es uno de los más empleados, nos adentramos en su significado y encontramos que Partington (2018) utiliza textualmente las palabras de Goodlad para explicar que se trata de un término problemático:

Asociarse es otra de esas ideas con sabor a vainilla a la que comúnmente asentimos con la cabeza en una aprobación irreflexiva. Pero una buena asociación, como un buen matrimonio, es un trabajo duro. Idealmente, cada pareja tiene algo que le falta o necesita y una disposición para contribuir a las necesidades del otro. En otras palabras, existe una simbiosis positiva potencialmente poderosa. (Goodlad, 2004, citado por Partington, 2018, p. 159)

Aplicando este término al contexto educativo, es importante cuestionarnos cuáles son los aspectos que realmente son necesarios para que realmente se produzca una asociación entre artistas y docentes cuando los artistas entran en el aula, un tema que estará presente de manera recurrente a lo largo de estas páginas. De momento, lo que sí que podemos decir es que se trata de un concepto que en las últimas décadas se ha convertido en tema de actualidad en educación y, por lo tanto, un foco relevante en investigación.

Por su parte, Colley et al. (2012), a través de Eidsaa (2018), define un proyecto de asociación como:

una entidad en la que dos o más socios (por ejemplo, escuelas, instituciones culturales, universidades, agencias locales de arte, bibliotecas, organizaciones de ciudadanos mayores y otros grupos comunitarios) han acordado formalmente colaborar durante un tiempo específico, con apoyo financiero de una agencia u organización reconocida responsable de la administración y la gestión de la asociación. (Eidsaa, 2018, p. 133)

En este caso, se trata de una visión amplia de lo que podemos entender por asociación en educación, en la que un artista y un docente colaboran durante un tiempo determinado en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje musical de los alumnos. Uno

de los argumentos que utilizan Sanderson y Savva, (2004) para justificar la entrada de los artistas en los contextos educativos es su conocimiento profesional, su experiencia en el mundo de las artes y sus propias ideas sobre el proceso creativo.

Las asociaciones entre artistas³ y docentes pueden desarrollarse de maneras muy diversas. Sin embargo, sea cual sea el tipo de asociación, podemos decir que todas buscan fomentar una colaboración entre el artista y el docente en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje musical de los alumnos.

Veamos algunas especificidades en el caso de las asociaciones entre músicos y docentes. Ante la variedad de asociaciones o comunidades creativas que pueden establecerse entre estos dos grupos, resulta importante hacer referencia a la diversidad de tipologías de proyectos o modelos, puesto que cada experiencia presenta unas determinadas particularidades que nos pueden ayudar a comprender y desarrollar nuevas experiencias. Las palabras de Sinsabaugh (2006) reflejan claramente esta diversidad:

Las asociaciones musicales entre las organizaciones artísticas y los educadores escolares adoptan muchas formas y, a menudo, tienen características únicas y diversas. Las alianzas se financian con dinero público o privado. En algunos casos, los maestros de aula han concebido la asociación con el aporte y la aprobación del cuerpo escolar. Otras asociaciones se instituyen menos a través de la iniciativa del maestro de música, sino más bien de la actividad de un patrón o educador sénior que busca reforzar o mejorar un programa existente. Algunas asociaciones realmente actúan como el programa de música de la escuela. (p. 177)

En este sentido, podemos decir que el tiempo de permanencia de los artistas profesionales en las escuelas es heterogéneo: desde tan sólo una visita de corta duración a sesiones puntuales, talleres regulares o hasta un proyecto de residencia de larga

³ En este trabajo utilizamos el término “artista” sin especificar la forma o disciplina artística que dicho artista desarrolla en sus prácticas creativas profesionales. Cabe decir que por “artista” nos referimos, al igual que otros autores como Upitis (2006), a los músicos, bailarines, actores, pintores o escritores entre otros, para los que la creación artística es su actividad principal, vocación o fuente de ingresos. De esta manera, las colaboraciones o asociaciones con centros educativos a los cuales hacemos referencia son una actividad secundaria para ellos.

duración. De la misma manera, los lugares donde se producen estos encuentros también pueden ser diferentes: desde los estudios de los artistas, los propios centros escolares o incluso centros artísticos como galerías o salas de conciertos.

La función de los artistas en el aula, así como sus formas de participación son diversas, ya sea presentando o interpretando, como interactuando o colaborando con los alumnos. De esta manera, los artistas enseñan a través de sus propias formas de arte como colaboradores expertos en las escuelas y con los docentes.

Finalmente, las asociaciones se pueden desarrollar a nivel individual o, por el contrario, pueden estar respaldadas por alguna entidad u organización, lo que será determinante para el desarrollo y la envergadura del proyecto. Aunque estas asociaciones han tenido lugar desde hace décadas, Sinsabaugh (2006) resalta que aún no se han establecido ni descripciones ni competencias concretas para los diferentes tipos de asociaciones entre socios.

A pesar de ello, podemos hacer un breve compendio de las características más relevantes de las asociaciones con artistas extrapoladas de las diferentes experiencias estudiadas, que nos sirven para clasificar los proyectos entre músicos y docentes, y que presentamos en el siguiente cuadro:

Tipología del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Concierto o evento escolar único - Taller desarrollado junto con artistas o músicos profesionales - Taller desarrollado junto con una entidad, un <i>ensemble</i> musical, una orquesta...
Perfil profesional de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Músico intérprete/compositor - Músico-docente
Duración del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de corta duración (sesiones puntuales) - Proyecto de duración media (entre dos y cuatro meses aprox.) - Proyecto de larga duración (un curso escolar aprox.)
Tiempo en el que el experto está en el aula o en el contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Visita puntual - Taller de corta duración - Taller de larga duración

Modos de colaboración entre el artista y el experto	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado en el experto - Centrado en el docente - Sin jerarquía de roles, colaboración equitativa
Rol de los participantes en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Rol del artista - Rol del docente
Tipo de participación del artista	<ul style="list-style-type: none"> - Presentador/creador - Instructor/facilitador - Colaborador
Envergadura del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia individual - Proyecto de escuela - Asociación de diferentes escuelas - Proyecto a nivel local o municipio - Apuesta política educativa
Financiación	<ul style="list-style-type: none"> - Financiación pública - Financiación privada

Tabla 1: Características en torno a los diferentes tipos de asociación con artistas.

El contenido de esta tabla refleja las numerosas posibilidades de asociación que se pueden desarrollar entre artistas y docentes, evidenciando la gran cantidad de factores que intervienen en un proyecto. Por tanto, cabe destacar que cada proyecto presenta unas particularidades diferentes, y que algunas de estas pueden influir tanto en su diseño como en su desarrollo y resultados.

2. El perfil profesional de músicos y docentes

El perfil profesional y las competencias artísticas y educativas tanto de los músicos como de los docentes es un tema de gran relevancia en las asociaciones, ya que pueden influir tanto en los roles que adoptan los músicos y los docentes en el aula como en las relaciones de colaboración que se desarrollan entre los participantes. En este sentido, Sanderson y Savva (2004) establecen tres categorías tanto en artes como educación, según el grado de experiencia de las personas:

- Los maestros que tienen formación en alguna disciplina artística como parte de su formación en educación, y que son docentes en educación primaria.
- Los artistas que tienen formación en alguna disciplina artística y en educación, y que son docentes “especialistas” en educación secundaria.
- Los artistas profesionales que también trabajan en diferentes contextos educativos, como complemento de su actividad artística profesional.

Pero en nuestro contexto nos centraremos en los maestros y en los artistas profesionales. Tal y como explican Rolle, Weidner, Weber y Scholothfeldt (2018), los compositores que participan en los proyectos de colaboración no se consideran docentes ni educadores. De esta manera, generalmente a los compositores se les atribuye el rol del experto en arte, mientras que los educadores adquieren un rol de soporte, en muchos casos encargados de realizar las tareas organizativas. Ante estas diferencias, autores como Partington (2018) o Sinsabaugh (2006) resaltan la complejidad que supone trabajar de manera equitativa y colaborativa entre los socios, así como la dificultad de conseguir el equilibrio entre la participación del artista y del docente en la asociación.

A continuación, exponemos de forma más detallada la naturaleza de las competencias y los conocimientos de los músicos y docentes:

2.1 Las competencias profesionales de músicos y docentes

Tanto los músicos como los docentes presentan diferentes habilidades y competencias, desarrolladas en mayor o menor medida según su experiencia y

trayectoria profesional. Estas competencias pueden ser fruto tanto de los talentos naturales como de su propia experiencia de aprendizaje como músicos, compositores o docentes. Sin embargo, de entrada, la separación entre los términos músico y docente genera una dicotomía entre sus habilidades y competencias artísticas y pedagógicas. No obstante, la realidad es más compleja.

Según Smith (2018), el perfil profesional del “docente” o el perfil profesional del “músico” frecuentemente se consideran relacionados o vinculados entre sí. Por esta razón, el autor reflexiona sobre el perfil profesional de los músicos que también son docentes, o de forma inversa, los docentes que también son músicos en los proyectos de colaboración entre músicos y docentes. Pero independientemente de su perfil profesional, también se ha constatado que tanto los músicos tienen recursos pedagógicos, como los docentes tienen recursos artísticos (Brinck, 2018).

Cuando centramos la mirada en el perfil competencial de los músicos, Smith (2018) resalta que el trabajo de los músicos engloba otros aspectos no exclusivamente musicales. Y entre estos aspectos encontramos que, como músicos, también pueden enseñar en escuelas, institutos, universidades, así como en otros centros educativos. Luego, ser músico no excluye ser docente, y con frecuencia las personas que se identifican como músicos también ejercen la docencia. En este sentido, Smith (2018) incide en la importancia de reconocer definiciones más amplias de lo que significa ser músico, valorando habilidades no solamente musicales sino también valorando sus roles de enseñanza dentro de la comunidad, tanto en la educación superior como en el entorno escolar. De esta manera, y sin excluir el enorme potencial de los proyectos donde los músicos colaboran con los docentes, el autor también destaca las formas en que los músicos ejercen como docentes y su importancia en la formación de futuros profesionales. Esto es lo que Randles (2018) denomina el “artista docente”, aunque incide en que generalmente éste presenta un rol diferente al del maestro de música. La particularidad de la figura del artista docente es que continúa desarrollando su actividad como músico o artista, al mismo tiempo que desarrolla su perfil profesional de docente, haciendo que las competencias de docente y de músico residan en la misma persona.

Para el autor, en algunos casos, estas competencias deberían de ser inseparables.⁴

Sin embargo, cuando centramos la mirada en el perfil competencial de los maestros, aparecen algunos problemas que surgen de la dicotomía entre el perfil profesional de músicos y docentes, y que pueden repercutir en la educación musical. A nivel general, podemos decir que, en muchos casos, la autopercepción de los maestros sobre sus habilidades y competencias musicales se sitúa en bajos niveles de confianza musical. En este sentido, Partington (2018) manifiesta que frecuentemente el trabajo en colaboración del docente junto con el artista puede evidenciar aún más esta autopercepción de los maestros, ya que se establece una jerarquía en cuanto a las habilidades y competencias musicales, así como en cuanto al desarrollo profesional y musical entre los participantes. Esto ocurre, sobre todo, cuando el experto muestra en el aula sus habilidades técnicas, hecho que según la autora puede distanciar a los docentes y perjudicar la colaboración efectiva.

Finalmente, Brinck (2018)⁵ observa como estas dicotomías son difíciles de eliminar y aporta algunos argumentos que pueden ayudar a conciliar esta visión dualista de los perfiles profesionales:

- Desde la perspectiva del músico, una de las soluciones podría ser la ampliación de la concepción de lo que constituye el aprendizaje musical. El autor identifica importantes recursos pedagógicos que podrían unir la propia práctica artística de los músicos con la práctica de enseñar a los otros. Esto significa que el aprendizaje musical también proporciona a los alumnos diferentes herramientas, no solamente para desarrollar la profesión artística sino también para desarrollar las habilidades educativas que les permitirá enseñar a los otros. Es decir, educan a los músicos también como futuros profesores.

⁴ Este autor explica su visión sobre el perfil profesional de músicos y docentes a través de su experiencia como músico profesional y profesor de música de estudiantes con necesidades especiales, quienes normalmente necesitan diferentes y diversas estrategias educativas.

⁵ Este autor explica su visión sobre el perfil profesional de músicos y docentes a través de su experiencia como músico profesional que también ejerce de profesor de escuela de música, y analiza de manera teórica el aprendizaje que realizan sus alumnos.

- Desde la perspectiva del docente, el autor considera que podría mejorarse su visión si se fomentara la participación y el desarrollo profesional del profesor de música como artista, y también la participación y el desarrollo profesional del músico como docente.

Después de lo expuesto y desde nuestra perspectiva, consideramos que para el desarrollo de las asociaciones colaborativas con músicos son necesarias las competencias tanto del músico como del docente. Por tanto, el diseño de los proyectos de colaboración tendría que tener en cuenta que músico y docente contribuyan a la asociación con sus competencias específicas, creando una asociación de interdependencia positiva.

2.2 El conocimiento profesional de músicos y docentes

El conocimiento profesional de los participantes también puede generar dicotomías en cuanto al conocimiento específico del experto y el conocimiento pedagógico. Kinsella, Fautley y Evans, en su estudio sobre el conocimiento profesional en los proyectos de asociación entre docentes y compositores (2018), identifican tres tipos de conocimiento: el “conocimiento del pensamiento compositivo”, el “conocimiento de contenido pedagógico” y de manera superpuesta entre estos dos, un tercer conocimiento que lo denominan el “conocimiento del dominio del sujeto” (p. 188).⁶ Mientras que el primero de ellos se identifica con los compositores y el segundo de ellos se identifica con los docentes, es el tercero el que aparece de manera característica cuando el compositor profesional entra en el aula y contribuye al desarrollo de un nuevo contexto educativo.

⁶ Traducción del inglés de los conceptos “Composerly Thinking Knowledge”, “Pedagogical Content Knowledge” y “Subject Domain Knowledge”.

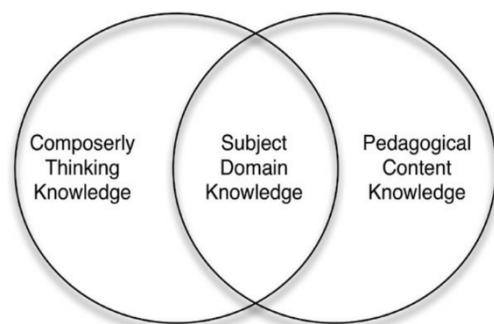


Figura 2: “Dominios superpuestos de conocimiento profesional” (Traducción de “Overlapping domains of professional knowledge” en Kinsella et al. (2018, p. 189).

Así pues, de igual manera que ocurre con las competencias, en el caso del conocimiento profesional también se evidencian ciertas dicotomías, pero que de acuerdo con Kinsella et al. (2018) presentan la particularidad de que los dominios del conocimiento aparecen superpuestos. Esto hace que cuando el compositor entra en el aula, su conocimiento profesional no es tan sólo sobre composición musical sino que su propia práctica también recoge conocimientos sobre cómo enseñar, es decir, aspectos propios de los docentes y de la didáctica de la composición.

3. Las pedagogías de los artistas

A lo largo de este capítulo exponemos algunas ideas en torno a cómo enseñan los artistas y qué recursos utilizan cuando están en contacto con los alumnos. Partiendo de las diferencias que pueden existir entre artistas y docentes, Thomson y Hall (2015) consideran que las funciones de los docentes y de los artistas en el aula no son intercambiables entre sí, ya que los artistas pueden hacer cosas que los docentes no pueden hacer. Pese a que hay cosas que tan sólo pueden realizar los artistas o viceversa, los autores también expresan que hay otros aspectos que pueden ser comunes en ambos roles, de forma que se producen algunas coincidencias pedagógicamente hablando entre lo que hacen los artistas y lo que hacen los docentes en el aula.

Por lo general, estas diferencias se deben fundamentalmente a la posición que tiene cada uno dentro del ámbito escolar, las expectativas con respecto a los alumnos y a su propia experiencia, así como a los roles que se asocian tanto a los artistas como a los docentes. Además de que su formación inicial y su rama de conocimiento es diferente, el contexto en el cual trabajan también es muy diferente.

En este sentido, Galton (2010) explica que los artistas pueden desarrollar pedagogías más creativas y experimentales porque normalmente su trabajo está fuera de los límites curriculares, mientras que los docentes, tal y como añaden Thomson y Hall (2015), trabajan en un marco complejo de políticas nacionales, expectativas públicas e interpretaciones institucionales locales de políticas y propósitos educativos. Los artistas son visitantes en las escuelas; su posición es como un “otro” institucional. De esta manera, los artistas tienen una función diferente a la de los docentes y, por tanto, no pueden sustituirlos. Por eso, Thomson y Hall (2015) consideran que el trabajo artístico con expertos en las escuelas puede ser un referente de una práctica pedagógica alternativa a la habitual de las escuelas, pero que no siempre responde a la realidad que pueden desarrollar los docentes.

Este capítulo se compone de tres grandes apartados. En un primer punto, exponemos algunas ideas relevantes sobre la pedagogía de los artistas cuando entran en el aula. En el segundo punto, explicamos brevemente el modelo de aprendizaje de

Nottingham, que es un modelo de aprendizaje para las artes. Finalmente, concretamos el conocimiento que transmiten los artistas, haciendo referencia explícita a algunos datos sobre el conocimiento que transmiten los compositores cuando entran en el aula.

3.1 Las bases pedagógicas de los artistas

En este primer apartado vamos a tratar con más profundidad cómo enseñan los artistas cuando entran en el aula. En primer lugar, siguiendo a Thomson y Hall (2015), nos centraremos en las “Signature pedagogies”, haciendo una introducción al concepto y posteriormente explicando las bases pedagógicas en las que se sustenta. Por último, exponemos las prácticas pedagógicas de los artistas, así como la percepción sobre su propia práctica educativa y su relación con los alumnos.

3.1.1 El concepto “signature pedagogies”

Cuando Thomson y Hall (2015) tratan la pedagogía de los artistas, parten del concepto “signature pedagogies” o pedagogías de firma⁷ que Shulman (2005) define como “los tipos de enseñanza que organizan las formas fundamentales en las que los futuros profesionales son educados para sus nuevas profesiones” (p. 52), es decir, la forma en la que los alumnos son educados para una disciplina específica, área de estudio o profesión, junto al que denominan el “experto”. Es importante remarcar que en el concepto “pedagogías de firma” resaltan aquellas prácticas que son características y que, por lo tanto, son diferentes según la especialidad y nos permiten comprender cómo se desarrolla una determinada profesión. Por lo tanto, las pedagogías de firma frecuentemente contribuyen a que los estudiantes puedan crear y desarrollar unos “hábitos mentales”, los cuales les permiten pensar y actuar como expertos de dicha disciplina.

Acercándonos de nuevo a nuestro tema de estudio, hay autores que utilizan el concepto “pedagogías de firma” para hacer referencia a las pedagogías distintivas de los

⁷ A partir de este momento, utilizamos el concepto “pedagogías de firma” como traducción del concepto en inglés “signature pedagogies”.

profesionales creativos en las escuelas, en nuestro caso, la profesión de artista o compositor. Un ejemplo de esto lo encontramos en Thomson y Hall (2015), quienes entienden las pedagogías de firma como pedagogías distintivas y utilizan este término para hacer referencia a las características singulares de las pedagogías de los artistas cuando entran en contacto con los alumnos en un contexto educativo. Con ello, buscan identificar las prácticas pedagógicas que consideran que pueden ser generalizables y distintivas, para así poder compartir esta información con otros artistas que enseñan en las escuelas e incluso con los docentes, sirviendo como ejemplo para promover prácticas creativas en la enseñanza de las artes en las escuelas.

3.1.2 Las bases pedagógicas de los artistas

Seguidamente, vamos a adentrarnos en las bases pedagógicas de las pedagogías de firma que consideramos relevantes. Para ello vamos a distinguir primeramente las dimensiones de las pedagogías de firma, que en nuestro contexto particular son tratadas desde la óptica de los artistas, y posteriormente las características de los “terceros espacios” que se crean cuando un artista entra en el aula.

a) Las dimensiones de las pedagogías de los artistas

En palabras de Thomson y Hall (2015), las pedagogías de firma muestran un enfoque pedagógico integral que combina diferentes dimensiones: epistemológica, ontológica y axiológica. Esto se traduce en un conocimiento implícito que se transmite con la presencia del profesional o experto en el aula y su manera de plantear las prácticas creativas. De esta manera, los alumnos aprenden no sólo el saber y el saber hacer (dimensión epistemológica), sino también el saber ser cuando experimentan el proceso creativo y hacen de “artistas” en el aula (dimensión ontológica), así como los valores que se desprenden del conocimiento artístico (dimensión axiológica).

Estas dimensiones no se pueden enseñar o aprender de manera individual, sino que son conocimientos que avanzan de manera paralela. Sin embargo, los autores los tratan de manera independiente para ayudar a su comprensión. A continuación, según la visión de los autores, presentamos los aspectos característicos de estas dimensiones y sus particularidades en las pedagogías de firma:

- *Axiología inclusiva*. Se trata de una dimensión que está fundamentalmente relacionada con los valores, en oposición a lo que sería la epistemología (el conocimiento). Thomson y Hall (2015) entienden la axiología como un término que une la ética y la estética en la enseñanza de las artes. En este caso, los artistas generalmente abordan la axiología desde un enfoque de valores característico en el que destacan su valor inclusivo:

- “Todos los niños tienen ideas e imaginaciones y todas tienen el mismo valor. Cualquiera de ellos podría producir algo digno y agradable. La idea o imaginación de nadie es tonta o está mal informada” (p. 6).
- “Todos los niños pueden participar y todos deben ser alentados a hacerlo” (p. 7).

Según los autores, los artistas consideran que todos los alumnos son capaces de tener ideas y de construir significados. Las pedagogías que utilizan los artistas en el aula son abiertas e instan a que todos los alumnos puedan participar, ya que existen muchas formas diferentes de participación. De esta forma, los artistas generalmente toman la posición de que “nada es correcto o incorrecto” y que “no hay una manera mejor que otra” de hacer las cosas.

- *Epistemología descentralizada*. Thomson y Hall (2015) utilizan este término teniendo en cuenta que los artistas entienden los procesos de creación que desarrollan en el aula como un procedimiento que no solamente utiliza el conocimiento, sino que también lo genera. Además, con el término de “descentralizada” quieren destacar que todos los conocimientos que se comparten en el aula son igual de importantes, por lo que ninguno de ellos es superior a otro ni predomina sobre los otros:

- “Todos los conocimientos son iguales. Ningún conocimiento es superior a otro” (p. 8).
- “Los conocimientos se pueden compartir sin que ninguno de ellos domine” (p. 9).

Cada alumno tiene una experiencia o un conocimiento diferente sobre la materia, sin embargo, todos estos conocimientos son igual de importantes para los

artistas. Por esta razón, los artistas generalmente permiten que los alumnos aporten su propio conocimiento, lo que hace que el conocimiento sea inclusivo. En este caso, los artistas, aportan su propia experiencia, pero también ven su trabajo como una forma de facilitar la participación de todos los alumnos, tomando como punto de partida el pensamiento, la experiencia y el conocimiento de los niños.

- *Prácticas creativas democráticas.* En palabras de Thomson y Hall (2015), los artistas muestran un enfoque democrático en el aula, quienes reconocen y valoran positivamente la participación de cada alumno. Por esto, destacan que los artistas se aseguran de que todos los alumnos tengan la oportunidad de presentar sus ideas. En este sentido, las prácticas de los artistas incluyen una axiología inclusiva y una epistemología descentralizada que da lugar a las prácticas creativas democráticas:

- “Todos los niños pueden actuar, participar y negociar” (p. 10).

Los artistas generalmente muestran su compromiso por compartir el conocimiento con los alumnos a través de diálogo (Reiss y Pringle, 2003), y de esta manera, destacan un enfoque más dialéctico y no tan didáctico que adoptan en el aula. En este sentido, Pringle (2009) considera que los artistas permiten a los alumnos expresar diferentes puntos de vista y, en consecuencia, aceptan las diferentes interpretaciones de los alumnos y contribuyen a crear un espacio democrático en el aula. Así mismo, Thomson y Hall (2015) nos explican que los alumnos que han participado en estos contextos educativos junto con artistas son capaces de aportar y contribuir con sus propias ideas en el resultado final, así como de trabajar de forma creativa y cooperativa junto con sus compañeros e incluso junto con los artistas.

Finalmente, podemos decir que en según qué contextos, estos aspectos que caracterizan las pedagogías de firma desde la óptica de los artistas podrían resultar ser un modelo para los docentes en el aula ordinaria.

b) La creación de los “terceros espacios”

Las pedagogías de firma crean un espacio/tiempo en el horario de los alumnos diferente al espacio/tiempo convencional del contexto escolar, al que Hall y Thomson (2017) llaman terceros espacios. Según las características y duración del proyecto específico, se programa un día, semana o trimestre donde los artistas y los alumnos pueden trabajar de manera relativamente más libre en comparación con el resto de las actividades del currículum, y donde se pueden experimentar nuevas formas de hablar, enseñar, aprender y evaluar. Cuatro aspectos caracterizan estos “terceros espacios”, que son la hibridez, la permeabilidad, la movilidad y la flexibilidad de tiempo:

- *La hibridez.* Aunque los artistas no son docentes y no desarrollan el papel de docentes en el aula, todos son capaces de enseñar cuando entran en contacto con los alumnos, utilizando recursos educativos en su trabajo en el aula. En palabras de los autores, los compositores consiguen “hacer pedagógicos aspectos de su práctica creativa” (Hall y Thomson, 2017). Así pues, las prácticas de los artistas cuando entran en el aula son híbridas, ya que éstos habitualmente no hacen lo mismo que hacen en su propia práctica como expertos y se adaptan al contexto y a las escuelas.
- *La permeabilidad.* Por lo general, los centros educativos que estaban dispuestos a realizar y fomentar los proyectos de colaboración entre artistas y escuelas son lugares que se caracterizan como más permeables que la mayoría de las escuelas. De alguna manera, muestran una disposición a abrir sus puertas y a entrar en contacto con el mundo exterior a través de los expertos.
- *La movilidad.* Frecuentemente, las prácticas creativas se caracterizan por una mayor movilidad que las prácticas tradicionales. Así, los entornos de aprendizaje a menudo se modifican y los estudiantes salen del aula tradicional o del espacio escolar si la actividad que están realizando lo requiere. Los autores incluso hacen referencia a los momentos donde los estudiantes trabajan en grupos de manera autónoma, en lugares no supervisados por los artistas o docentes.

- *La flexibilidad de tiempo.* Generalmente, las prácticas creativas requieren que se modifiquen los tiempos del cronograma habitual y que no se pueda delimitar el final de la actividad, ya que podemos concretar cuando comienza el proceso creativo, pero no podemos conocer cuánto tiempo será necesario para finalizar dicho proceso.

Recogiendo las ideas expuestas, podemos decir que las pedagogías de los artistas contribuyen a crear “terceros espacios” con características propias y que, en muchos casos y debido a sus particularidades, se desarrollan de forma independiente del funcionamiento escolar general y no se corresponden con las características del aula ordinaria. El docente, por su parte, encuentra que las exigencias del currículum o del centro escolar pueden limitar su trabajo.

3.1.3 Las prácticas pedagógicas de los artistas

Cuando los artistas entran en las aulas, se observa que conducen las sesiones con sello propio, y podría decirse que sus prácticas constituyen la pedagogía distintiva de los profesionales expertos en el área artística. En un informe desarrollado por Thomson, Hall, Jones y Sefton-Green (2012), se identifican diecinueve prácticas que caracterizan los enfoques y las formas de instrucción que utilizan los artistas durante sus intervenciones en las aulas, así como las singularidades de su práctica. Aunque también matizan que estas prácticas no son exclusivas de las pedagogías que desarrollan los artistas, ni tan siquiera exclusivas de las pedagogías creativas. Por esta razón, dichas prácticas pueden ser generalizables a otras experiencias similares.

En otro estudio posterior de Hall y Thomson (2017), estas 19 prácticas aparecen combinadas de manera diferente según la forma de arte, el tipo de proyecto, la etapa en la que se está desarrollando el proyecto, las necesidades de los estudiantes o el tipo de tarea que desarrolla el artista. Por tanto, las prácticas son diferentes según cada artista, y son ellos quienes las secuencian a través de un proceso improvisado o negociado con los alumnos y los docentes. Todo ello se concreta en una nueva ordenación que se organiza en torno a cinco grandes apartados. En el siguiente cuadro presentamos la correspondencia entre los dos tipos de ordenación:

Características de las prácticas pedagógicas de los artistas	
Hall y Thomson (2017)	Thomson et al. (2012)
Los artistas administraron cuidadosamente el tiempo y el espacio	<ul style="list-style-type: none"> - Salir del aula - El uso de la rutina - Flexibilidad en el ritmo
Los artistas trabajaron conscientemente con historias	<ul style="list-style-type: none"> - El yo como recurso de enseñanza - Uso de "los textos de nuestras vidas" - Diferentes patrones de discurso en el aula - La creación de un entorno narrativo rico - Uso de artefactos
Los artistas buscaron formas de hacer una ocasión	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una ocasión - Provocación - Disfraz
Se alentó a los estudiantes a ser artistas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del cuerpo - El uso de normas profesionales - Alineación con las expectativas disciplinarias - El uso del desafío abierto
Los artistas se aseguraron de que el aula fuera un lugar muy social y sociable	<ul style="list-style-type: none"> - La valorización del esfuerzo colectivo - Construyendo compromiso con la comunidad - Gestionar el comportamiento de manera diferente - Permiso para jugar

Tabla 2: Características de las prácticas pedagógicas de los artistas según Hall y Thomson (2017) y Thomson et al. (2012).

Veamos a continuación algunas de las ideas más relevantes de cada uno de estos cinco apartados:

a) “Los artistas administraron cuidadosamente el tiempo y el espacio”

Por lo general, el tiempo y el espacio en las escuelas están perfectamente organizados. Sin embargo, Hall y Thomson (2017) explican que los artistas frecuentemente trabajan fuera del espacio o las aulas habituales, ya que en algunos casos necesitaban espacios abiertos o equipos más especializados. En relación con el tiempo, a menudo trabajan en franjas horarias que no forman parte del horario habitual. Pese a esto, los autores resaltan que los artistas manejaron cuidadosamente tanto el tiempo como el espacio.

Los artistas generalmente tienen conocimiento de lo que quieren hacer y transmitir dentro del tiempo que tienen disponible con los alumnos. Sin embargo, el ritmo de las actividades que plantean los artistas en el aula es flexible. Los artistas se adaptan a las necesidades de los alumnos proponiendo una gran variedad de actividades y permitiendo espacios de tiempo prolongados para que los alumnos puedan trabajar. Uno de los elementos importantes que los autores destacan con relación a las formas de hacer de los artistas es el énfasis que éstos dan en “tomar todo lo que sea necesario para hacerlo bien”, lo que, según ellos, contribuye a que los estudiantes se tomen más en serio el trabajo (School of Education, University of Nottingham, s. f.).

b) “Los artistas trabajaron conscientemente con historias”

Tal y como explican Hall y Thomson (2017), los artistas utilizan en sus discursos historias de sus vidas personales y cotidianas, así como sus propias experiencias como artistas y como expertos, más de lo que normalmente hacen los docentes. Ello lo atribuyen a algunos propósitos que tienen los artistas en el aula, como ayudar a crear confianza y establecer las relaciones con los alumnos o fomentar el diálogo con los alumnos. También destacan que los artistas muestran valores importantes y aspectos con relación a cómo llegaron a ser artistas o su vocación.

Con la misma intención, los artistas también están interesados en las historias de los estudiantes, a la vez que intentan tomar como punto de partida sus curiosidades, sus preferencias, sus pasiones o su conocimiento. En este sentido, Galton (2010) señala que algunos artistas exploran primero las propias ideas de los alumnos, incluso aunque esto les aparte de los objetivos iniciales. Así pues, podemos decir que los artistas son conscientes de que las experiencias y los conocimientos no solamente provienen de ellos como expertos, sino que los alumnos también ayudan a construir esta experiencia (School of Education, University of Nottingham, s. f.).

Hall y Thomson (2017) añaden que los artistas son conscientes del uso que hacen del lenguaje, así como de la utilización de diferentes patrones de discurso en el aula. Así, los artistas hacen uso de la analogía, la anécdota o las historias personales (School of Education, University of Nottingham, s. f.), lo que les permite construir conexiones con las vidas y las experiencias de los estudiantes. Además, los artistas frecuentemente

responden las preguntas cambiando los patrones habituales de los docentes, formulando nuevas preguntas a los alumnos o mostrando historias o sentimientos que parecían estar ocultos en las preguntas. Galton (2010) identifica algunos de estos aspectos como un medio para aumentar la motivación de los alumnos y para fomentar que los alumnos piensen.

c) *“Los artistas buscaron formas de hacer una ocasión”*

Hall y Thomson (2017) apuntan que los artistas tienen como objetivo desarrollar experiencias distintas y especiales para los alumnos y, por lo general, no se presentan a los alumnos como docentes. Frecuentemente, los artistas buscan sorprender, intrigar o provocar a los alumnos, presentando objetos o artefactos cotidianos e inusuales, así como realizando acciones no habituales en otras circunstancias. A menudo, se trata de materiales reciclados, objetos reutilizados o elementos con un valor simbólico, lo que generalmente atrae el interés de los alumnos. Todo ello promueve que los alumnos piensen de manera diferente, a la vez que consigue desarrollar nuevas habilidades, crear nuevos significados, así como estimular el interés y la curiosidad en los alumnos.

d) *“Se alentó a los estudiantes a ser artistas”*

Los artistas comparten su propia práctica con los alumnos (Galton, 2010; Hall y Thomson, 2017; Pringle, 2009), lo que hace que se establezca una relación entre su propia práctica artística y el conocimiento que transmiten como expertos. Los artistas se utilizan a sí mismos y también utilizan su propia práctica pedagógica como recurso de enseñanza, invitando a los alumnos a ser artistas y a pensar como artistas, y transmitiéndoles la posibilidad de dedicarse a la actividad artística como profesión.

Hall y Thomson (2017) refuerzan y complementan estas ideas cuando manifiestan que los artistas hacen que los alumnos expliquen su proceso creativo, justifiquen sus decisiones artísticas y se replanteen sus criterios tanto expresivos como estéticos, e instan a los alumnos a utilizar un lenguaje correcto y específico, así como una postura crítica con la práctica artística. También plantean “desafíos abiertos” para los alumnos, que en muchos casos están más cerca de los objetivos artísticos y profesionales que de las prácticas y asignaturas escolares, ya que generalmente no identifican los resultados de aprendizaje, sino que plantean procesos creativos a los

alumnos que les permiten trabajar conceptos y habilidades específicas.

e) “Los artistas se aseguraron de que el aula fuera un lugar muy social y sociable”

Gracias a la relevancia de las actividades creativas en la metodología de los artistas, estos ayudan a los alumnos a ganar confianza, a expresar sus propias ideas o a respetar las ideas de sus compañeros. Así pues, tal como expresan Hall y Thomson (2017), los artistas fomentan un aprendizaje social en el aula, a la vez que dan una especial importancia al trabajo en grupo y a la inclusión de todo el alumnado.

En relación con este tema, cabe decir que Reiss y Pringle (2003) añaden que los artistas no se presentan como expertos infalibles delante de los alumnos, sino que se posicionan como compañeros de aprendizaje junto con los alumnos. En esta línea, Galton (2010) concreta que los artistas se relacionan tanto con los alumnos como con los docentes de la misma forma que podrían relacionarse con otros compañeros artistas. La figura del artista como facilitador (Pringle, 2009) hace que los alumnos se involucren en los propios procesos de aprendizaje y se conviertan en “creadores activos de significado”. Por lo general, los artistas también tienden a reconocer sus propios límites de conocimiento y no buscan proporcionar respuestas o soluciones “correctas” a los alumnos, sino que promueven el aprendizaje experimental a la vez que destacan la importancia de implicarse en una verdadera práctica colaborativa entre alumnos y artistas.

Hasta aquí hemos expuesto diversos aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas de los artistas. Sin embargo, también quisiéramos resaltar el apartado sobre cómo los artistas alientan a los alumnos a ser artistas, ya que se exponen, de manera más específica, las prácticas pedagógicas que solamente los artistas podrían desarrollar en el aula por tratarse de la figura del experto. Nos parece relevante destacar la idea de que el papel del artista en el aula no puede ser sustituido por el papel del docente, y que aprender junto con el experto conlleva sus propias peculiaridades.

3.2 El modelo de aprendizaje de Nottingham

Dentro de este capítulo nos ha parecido necesario hacer referencia al modelo de aprendizaje de Nottingham desarrollado por Griffiths y Woolf (2009), ya que se trata del único modelo general que conocemos de aprendizaje y creatividad que tiene como objetivo describir y orientar de manera específica a los docentes y a los artistas –u otros profesionales creativos– que trabajan en colaboración con las escuelas.

Griffiths y Woolf (2009) se aventuran a desarrollar un modelo de aprendizaje para las artes que está basado en la tradición del aprendizaje social y el aprendizaje cognitivo. En su forma inicial, el modelo era una matriz de dos columnas con cuatro fases sobre el nivel de autonomía de los alumnos con relación a su participación en el aula: observador, participante, practicante principiante e independiente.

Fases	Nivel de autonomía del alumno
1 Observador	El artista tiene control total
2 Participante	El alumno participa para aprender nuevas habilidades
3 Practicante novato	El alumno participa junto al artista en proyectos conjuntos
4 Practicante independiente	El alumno tiene el control y decide sobre su propia actividad creativa

Tabla 3: Traducción del inglés de la Matriz de aprendizaje I (Griffiths y Woolf, 2009, p. 561).

El modelo tenía como objetivo conseguir que los estudiantes fueran más allá de las etapas de observador y participante, y alcanzasen mayores niveles de independencia como consecuencia de aprender de forma efectiva junto con los artistas.

Posteriormente, esta matriz de aprendizaje I se amplió y dio lugar a la matriz de aprendizaje II, una tabla que concreta algunas pautas para la planificación y el desarrollo de las actividades y las funciones de cada uno de los participantes (artistas, docentes y alumnos) durante la progresión del aprendizaje. Se mantienen las cuatro fases (observador, participante, practicante novato y practicante independiente) y se amplían las columnas: una para cada participante más otra que ilustra con ejemplos algunas de las actividades creativas que se podrían desarrollar en cada una de las fases, para que el lector pueda profundizar en las particularidades de cada etapa:

	Practicante creativo y maestro planean juntos			
	Creativo	Docente	Alumnos/estudiantes	e. g. Alumnos/estudiantes
Observador	Demuestra habilidades y técnicas. Realiza / exhibe trabajo terminado.	Dirige la discusión durante o después de la actividad. Coloca el trabajo en el contexto del plan de estudios.	Observa a un practicante creativo en el trabajo. Mira y escucha el trabajo terminado.	Mira y escucha a un baterista improvisando. Mirar un baile. Visitar una exhibición. Escuchar poemas.
Participante	Comparte habilidades. Acoge con satisfacción a los alumnos y profesores, y los invita a "ir".	Aprende nuevas habilidades junto a los alumnos. Apoya a los alumnos mientras prueban nuevas habilidades.	Prueba nuevas técnicas o habilidades dentro de los límites establecidos por el profesional creativo.	Prueba a editar una película. Intenta usar una rueda de alfarero con el alfarero.
Practicante novato	Colabora con los alumnos en una actividad individual de grupos pequeños. Utiliza terminología especializada.	Admite alumnos y creativos durante la actividad. Hace enlaces a otros proyectos basados en las artes.	Trabaja junto al profesional creativo en una tarea acordada conjuntamente. Comienza a trabajar de forma independiente.	Agrega planos a una película. Siguiendo una historia establecida por un cineasta. Crea retratos en estilo de un pintor visitante.
Practicante independiente	Actúa como un compañero experto y ofrece una evaluación crítica. Sugiere actividades adicionales. Discute los procesos.	Supervisa las actividades y brinda asesoramiento y apoyo cuando se le solicita. Facilita la discusión grupal de los procesos.	Trabaja solo o con compañeros para crear un producto. Actúa como expertos para los alumnos con menos experiencia. Usa terminología especializada.	Organiza y <i>set up</i> una exposición de su trabajo e invita a otros a verla. Diseña y ejecuta sus propios bailes o composiciones musicales.

Tabla 4: Traducción del inglés de la Matriz de aprendizaje II (Griffiths y Woolf, 2009, p. 562).

Luego, en la realización práctica de este modelo en las escuelas, se identifican estas cuatro fases como “lo que ya hacen” los docentes en el aula durante las fases previas a la visita del experto (Griffiths y Woolf, 2009, p. 564) y se observa que estas fases no son progresivas, sino que el aprendizaje de las artes frecuentemente involucra a los alumnos en varias fases de actividad, convirtiendo el modelo en un proceso cíclico y en espiral. De esta manera, generalmente se desarrollan varias fases a través del aprendizaje de un determinado concepto en una misma sesión. A través de una práctica guiada, los alumnos pueden probar y finalmente incorporar o producir de manera

autónoma un producto que contenga un nuevo aprendizaje. De esta forma, se puede completar la espiral de aprendizaje, llegando el estudiante incluso a asimilar dichos conocimientos o habilidades con la autonomía de la fase cuatro. Sin embargo, esto no significa que los alumnos ya estén en la fase “independiente” con relación a la creación musical, sino que se trata de un proceso que repetirán continuamente conforme vayan asimilando nuevos aprendizajes.

Así pues, el modelo jerárquico matricial inicial se convierte en un modelo cíclico y en espiral, que Griffiths y Woolf (2009) exponen a través de un diagrama de ciclo focalizado en la creación, donde se muestra cómo los alumnos van incrementando su autonomía en lo que estos autores denominan el ciclo de aprendizaje:

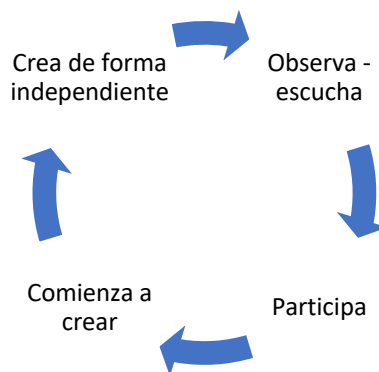


Figura 3: Traducción de El ciclo de aprendizaje (Griffiths y Woolf, 2009, p. 571).

Siguiendo con Griffiths y Woolf (2009), los docentes efectivos tienen como objetivo que los alumnos se conviertan en profesionales creativos independientes, llegando a completar la última fase del ciclo de aprendizaje. Parece ser que, en estos casos, los alumnos alcanzan el nivel de practicante independiente, adquiriendo niveles de competencia e independencia a los que no habían llegado anteriormente y que los docentes calificaron de sorprendentes. Entre otras cosas, destacan que los alumnos fueron capaces de tomar riesgos, de experimentar con nuevas habilidades y técnicas, así como de llegar a la satisfacción de poder concluir su propio producto creativo, valorado como producto de alta calidad por parte de muchos de los docentes.

A modo de resumen, el modelo de aprendizaje de Nottingham es un modelo cíclico donde el artista es un facilitador creativo. A través de su práctica y ejemplo, el artista muestra a los alumnos nuevas formas de trabajar, motiva a los alumnos a probar

y experimentar con estas nuevas formas y les orienta en su proceso creativo lo que, consecuentemente, empodera a los alumnos de forma gradual y les ayuda a crear de manera más independiente.

3.3 El conocimiento que transmiten los artistas en el aula

A lo largo de este último apartado concretamos el conocimiento que transmiten los artistas cuando entran en el aula, destacando algunas particularidades en torno al conocimiento que transmiten los compositores en los proyectos de colaboración.

Griffiths y Woolf (2009) nos introducen que lo que los artistas hacen en las escuelas está fuertemente influenciado por las formas en que aprendieron a ser artistas. Por consiguiente, ni a los autores ni a nosotros nos sorprende la existencia de ambigüedad sobre el tipo de aprendizaje que está sucediendo.

Por lo general, y según explica Pringle (2009), los artistas expresan y apoyan la importancia de transmitir sus conocimientos y habilidades a los alumnos a través del proceso de creación artística, es decir, transmitir el aprendizaje a los alumnos a través de su propia práctica artística, lo que denominan “la importancia de aprender haciendo”. Los artistas también inciden en dos aspectos: observar y ser críticos con los productos creativos, así como participar de las actividades y de los procesos creativos, lo que contribuye a que los alumnos adquieran una mayor confianza para interpretar el arte de manera independiente. Así mismo, los artistas generalmente perciben su propia práctica como un “proceso experiencial de búsqueda conceptual”, que comprende aspectos como la inspiración, el pensamiento crítico y la construcción de significados. Podemos decir que los artistas analizan, reflexionan y toman decisiones de manera constante con respecto a su trabajo, generando un modelo de aprendizaje creativo basado en la experimentación y la investigación que generalmente transmiten a los alumnos.

Otro de los aspectos que Hall y Thomson (2017) destacan, es que los artistas utilizan un lenguaje técnico en relación con el proceso creativo o su profesión, independientemente de la edad o el nivel de aprendizaje de los alumnos. Según ellos, esto contribuye a que los alumnos puedan pensar y hablar como artistas, haciendo

avanzar el aprendizaje específico tanto a nivel cognitivo como en relación con las habilidades y competencias artísticas (School of Education, University of Nottingham, s. f.).

Seguidamente, resaltamos algunos aspectos con relación a cómo los compositores transmiten su conocimiento y experiencia profesional en el aula.

a) Los conocimientos en torno a la creación musical

El conocimiento profesional que transmiten los compositores cuando entran en el aula se desarrolla básicamente en torno a la composición musical, aunque Kinsella et al. (2018) explican que también contribuyen con otros aspectos conectados con sus propias prácticas, tales como crear, fomentar y desarrollar ideas musicales creativas.

b) El traspaso de la identidad profesional

En relación con las propias prácticas como compositores, tanto los músicos como los compositores consideran relevante transmitir su propia experiencia como músico o compositor, lo que Holgersen, Bruun y Tjagvad (2018) denominan “identidad musical”. Nos referimos a los conocimientos en torno a la creación musical que son tratados desde su propia experiencia como músicos o compositores. Y en la misma línea, los compositores consideran a todos los alumnos como compositores potenciales. Ello quiere decir que tanto la idea que engloba el proyecto como lo que transmite el propio compositor es que “todos pueden componer música” (p. 212), por lo que invita a todos los participantes, incluido el docente, a componer y facilitar la composición.

c) El compositor como modelo para la composición

El conjunto de los aprendizajes y la forma en la que se desarrollan en las aulas hace que los compositores se conviertan en un modelo para los alumnos. Según Partti y Väkevä (2018), los compositores proporcionan un modelo en cuanto a lo que significa “ser compositor”, se convierten en facilitadores de los procesos creativos y se esfuerzan por evidenciar, transmitir y afianzar los procesos de composición de los alumnos.

Además, los compositores desmitifican la composición musical, normalizando y

mostrando el trabajo de compositor a los alumnos en las diferentes etapas de composición, grabación y producción de canciones. De manera sintetizada, puede decirse que el objetivo de los compositores es facilitar a los alumnos el desarrollo de la composición y los procesos creativos.

d) El proceso y el producto en los proyectos de colaboración

Para concluir esta parte, y aunque nos desviamos un poco del foco que nos ocupa (que es el conocimiento que transmiten los compositores en el aula), hacemos unas consideraciones en torno a la evaluación de los proyectos de colaboración entre compositores y docentes y sus resultados. Partti y Väkevä (2018) se plantean si los criterios de calidad con relación a los proyectos de colaboración entre compositores y docentes se establecen según los objetivos de la educación o si, por el contrario, los criterios de calidad se establecen según los intereses de la industria musical o las entidades organizadoras. De la misma forma, también se plantean los criterios de calidad con relación al trabajo creativo de los alumnos, determinando si esta calidad se establecerá a partir de los productos musicales de los alumnos o si, por el contrario, esta calidad se establecerá teniendo en cuenta el proceso creativo y de aprendizaje experimentado por los alumnos.

En este sentido, Sawyer (2003a), a través de Kinsella et al. (2018), destaca el enfoque de los productos creativos a través de los procesos creativos que los generan, de manera que el foco de estudio de la creatividad en grupo está en el proceso. Resaltan la idea de que el objetivo del proyecto no es el rendimiento, y destacan los procesos de composición musical como una parte relevante del mismo. Por tanto, no solamente hay que valorar o tener en cuenta el resultado final sino también el proceso creativo que experimentan los alumnos durante los talleres, así como el aprendizaje musical que aporta la experiencia.⁸

⁸ Aunque el proyecto que analizan los autores finaliza con una presentación pública, esta actuación final es considerada como una oportunidad donde los alumnos pueden compartir sus experiencias, sus creaciones musicales y su aprendizaje con un público más amplio. Sin embargo, los autores consideran que el éxito del proyecto es el aprendizaje de los alumnos y no el resultado final.

4. La colaboración entre músicos y docentes

Según la evolución histórica de las asociaciones con artistas, Remer (2003)⁹ explica que en los años setenta aumenta la presencia de artistas en las escuelas y, por lo tanto, la enseñanza en colaboración entre artistas y docentes. Los artistas también comienzan a trabajar por periodos más largos en las escuelas, lo que hace que sea más necesario la coordinación de los proyectos por parte del centro escolar o de las organizaciones artísticas.

Además, a medida que avanzamos cronológicamente, la autora destaca que comienza a aumentar el interés por la participación de los docentes en el aula y la implicación de los artistas para conseguir un impacto duradero en el aprendizaje de los estudiantes. También destaca un aumento de interés por parte de los investigadores en lo que ocurre cuando un artista interviene en el aula y colabora con un docente, así como de su impacto en la enseñanza en, a través y sobre las artes, aspectos que según la literatura revisada continúan siendo desafíos para las asociaciones entre artistas y docentes.

En la actualidad, seguramente como consecuencia de las investigaciones que se han producido en los últimos años, la colaboración real entre artistas y docentes es cada vez más notable. Además, uno de los principales factores que determinan el desarrollo con éxito de las asociaciones con artistas es precisamente esta colaboración entre los artistas, los docentes e incluso la escuela u otras organizaciones culturales. Sin embargo, debido a la diversidad de formas de asociación entre músicos y docentes, resulta difícil analizar cuáles son los aspectos que hacen que las asociaciones sean efectivas, así como evaluar la calidad de estas asociaciones (Sinsabaugh, 2006). Pero sí podemos destacar, según autores como Kerin y Murphy (2018) o Sinsabaugh (2006), que tanto los músicos como los docentes se necesitan mutuamente para conseguir el éxito en las asociaciones de colaboración.

⁹ Remer (2003) explica la evolución de las asociaciones con artistas a lo largo del siglo XX en EEUU.

De esta manera, Easton (2003) expone algunas pautas para ayudar a construir una colaboración exitosa entre los artistas y los docentes. Para ello, explica que es necesario que los artistas desarrollen algunas estrategias enfocadas a conocer y entender el contexto educativo y las pedagogías del aula, que frecuentemente se desarrollan a través de la experiencia de trabajar de manera regular junto con docentes y alumnos. Según la autora, estas estrategias contribuyen a que el artista y el docente construyan una colaboración real en el aula y a su vez provocará que la participación del artista sea más efectiva y beneficiosa, convirtiéndose en un socio competente en el aula.

Cuando los músicos profesionales entran en el aula, aparece una nueva figura que transforma el contexto educativo en una realidad más compleja a nivel de interacciones entre los participantes. Holgersen et al. (2018)¹⁰ sugieren que los proyectos de colaboración entre músicos y docentes generan nuevos contextos donde se desarrollan tensiones multidimensionales que incluyen al docente, al compositor, al músico y a los alumnos, así como las formas que tienen de relacionarse con la música y, en este caso concreto, con la composición musical. En esta misma línea y a través de la metáfora “Altering the Chord” (“Alterando el acorde”), Christophersen y Kenny (Eds.) (2018) explican que cuando la figura del músico entra en el aula, el experto puede alterar la dinámica del contexto educativo, que es lo mismo que ocurre cuando añadimos una nueva nota a un acorde y como resultado alteramos su sonoridad.

Si bien las asociaciones entre artistas y docentes se producen cuando el músico participa en un contexto educativo, debe destacarse que la colaboración entre artistas y docentes no se produce de manera exclusiva cuando el músico entra en el aula. Según el diseño del proyecto, estos primeros momentos de colaboración se pueden producir de manera previa y/o paralela a la entrada del músico en el aula, a través de la planificación o la formación de los participantes. Pero lo que es una realidad es que cuando el músico se encuentra en el aula, esta colaboración se hace más evidente:

¹⁰ Holgersen et al. (2018) analizan el proyecto de creación musical denominado “Small Composers”, que cuenta con una trayectoria de diez años. En este proyecto participan un docente, un compositor y un músico que trabajan autónomamente con grupos independientes de alumnos.

músico y docente comparten un mismo contexto y, por lo tanto, se generan diferentes dinámicas que ayudan a construir esta colaboración.

A continuación, exponemos los principales rasgos de esta colaboración según se desarrollen antes o durante la entrada del compositor, atendiendo a los diferentes momentos, formas y contextos.

4.1 La colaboración entre músicos y docentes: Antes de la entrada del experto al aula

De la colaboración entre músicos y docentes, destacamos dos momentos previos que pueden desarrollarse antes de la entrada del experto en el aula:

- La formación de los músicos y de los docentes
- La planificación y la coordinación previa

4.1.1 La formación de los músicos y de los docentes

La formación de los músicos y de los docentes es considerada por algunos autores como uno de los factores de éxito de las asociaciones entre artistas y docentes. Esto fomenta la colaboración real entre los participantes de la asociación, así como la participación activa de los docentes. Es por eso por lo cual queremos destacar algunos proyectos entre músicos y docentes, como el que presenta Rolle et al. (2018), Kinsella et al. (2018) o Abeles (2018), que ya introducen la formación de los participantes como parte del diseño del proyecto. De manera general, podemos decir que estas formaciones abordan algunos de los factores de éxito que se han constatado en investigaciones previas, como la planificación conjunta del proyecto, el diálogo y la delimitación de roles o el compromiso de los participantes entre otros. Sin embargo, cabe destacar que, aunque la formación de los participantes pueda considerarse como un factor necesario o de éxito en las asociaciones con artistas, en la realidad ésta no se da ni en todos los proyectos, ni de la misma forma.

Así pues, a partir de los proyectos consultados, destacamos los siguientes formatos de formación según esté dirigida a los compositores y/o docentes:

a) La formación dirigida a los docentes

La formación de los docentes no es una práctica extendida entre las asociaciones con artistas. Por su parte, Abeles (2018) expone que cuando los docentes participan en los talleres de formación de la asociación, éstos les ayudan a integrar sus contenidos en la programación de sus aulas. También destaca la utilidad de la creación por parte de la asociación de guías curriculares y sesiones de planificación, y concluye que esta formación ayuda a los docentes a delimitar los contenidos del plan de estudios, lo que se utiliza como punto de partida para el diseño de las sesiones de clase.

b) La formación dirigida a los músicos o compositores

La formación de los músicos que entran en el contexto educativo es un aspecto de gran relevancia en las asociaciones (Abeles, 2018; Leung, 2018), ya que generalmente los compositores no tienen experiencia ni formación relacionada con el contexto educativo. En este sentido, Leung (2018)¹¹ destaca las dificultades que pueden encontrar los artistas en relación con la pedagogía en el aula, considerando importante tratar aspectos como el desarrollo de habilidades y competencias del artista en pedagogía, gestión y administración del aula, e incluso otras habilidades de planificación curricular o de colaboración con docentes. Esto permite a los artistas adquirir habilidades de desarrollo profesional relacionadas con el perfil de “artistas docentes”. Estos aspectos que considera relevantes para la formación de los artistas que entran en el aula, también son los aspectos que Abeles (2018) identifica en la formación que reciben los músicos en su proyecto. En este caso, los músicos reciben orientaciones y capacitación para la preparación de sus presentaciones con los alumnos. También se les proporcionan recursos para las clases y materiales de soporte, tales como libros o grabaciones.

Tal es la relevancia de esta formación específica, que autores como Rolle et al. (2018) o Kinsella et al. (2018) evalúan programas de formación continua para

¹¹ Proyecto diferente. Ópera cantonesa.

compositores profesionales que participan en proyectos de colaboración con educadores de diferentes niveles educativos.

Rolle et al. (2018) evalúan un programa de soporte denominado KOMPAED¹², que tiene como objetivo ayudar a los compositores a interactuar en contextos educativos, tomando como punto de partida los desafíos que presentan los proyectos de composición y desarrollando sus habilidades y destrezas en lo que a pedagogía de la composición musical se refiere. Otro ejemplo es el programa que evalúan Kinsella et al. (2018), quienes determinan una fase de desarrollo profesional continuo (CPD) dentro del proyecto. Se trata de ocho sesiones de formación que se desarrollan de manera paralela a las actividades de aula. Tienen como objetivo el desarrollo profesional de los compositores emergentes, tienen como objetivo el desarrollo profesional de los compositores emergentes, y toman en consideración no sólo las estrategias pedagógicas sino también otros aspectos como la planificación, el currículo escolar o las estructuras escolares. Estas sesiones, junto con las sesiones de reflexión que explicaremos más adelante, permitieron a los compositores tratar la composición profesional desde una perspectiva pedagógica en el aula.

Para finalizar, y más allá de los distintos formatos de formación, añadimos las reflexiones de Rolle et al. (2018) sobre la necesidad de contemplar la educación pedagógica en la formación universitaria de los músicos. En este sentido nos dicen que, si la pedagogía de la composición estuviera presente de manera regular en los programas de educación musical de las universidades, las relaciones entre los diferentes participantes seguramente también se desarrollarían de manera diferente. El aumento de la experiencia compositiva de los futuros docentes, así como el aumento de la experiencia educativa de los futuros compositores, seguramente provocarían cambios significativos en el triángulo relacional compositor-docente-alumnos que se desarrolla en los proyectos de colaboración en las aulas.¹³

¹² Para más información, consultar la página web del proyecto: <https://www.kompaed.de>

¹³ Estas reflexiones de Rolle et al. (2018) tienen como punto de partida la observación de los proyectos de colaboración entre compositores y docentes, y el programa de formación KOMPAED.

4.1.2 La planificación y la coordinación previa

Las sesiones de planificación y de adaptación del proyecto al contexto escolar y al currículum educativo son factores que favorecen el desarrollo de los proyectos de colaboración entre músicos y docentes, como explicaremos posteriormente en los factores de éxito. Sin embargo, es importante proporcionar condiciones previas para que los participantes tengan la posibilidad de interactuar directamente entre sí, lo que favorecerá la colaboración y fomentará el trabajo previo de colaboración y de coordinación entre músico y docente, como avanza uno de los resultados del estudio de Hultberg (2018)¹⁴.

a) La planificación y la reflexión compartida entre músicos y docentes

Las sesiones tanto de planificación como de reflexión compartidas entre músicos y docentes tienen como objetivo conseguir resultados efectivos. Estas sesiones adquieren una gran relevancia dentro del desarrollo de los programas de colaboración.

Por un lado, Abeles (2018) destaca que en las sesiones de planificación¹⁵, todos los participantes (tanto músicos como docentes) intervienen y concretan los contenidos de la asociación, coordinando la experiencia en torno a un aspecto del currículum escolar. Por otro, Kinsella et al. (2018) se refieren a las sesiones de reflexión compartidas entre músicos y docentes¹⁶ como el lugar donde se promueve el diálogo entre los participantes y se comparten, entre otras, las diferentes pero superpuestas perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje o sobre pedagogía de la composición. Podemos decir que tanto las sesiones de planificación como de reflexión no sólo inciden en conseguir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sino que además tienen como objetivo promover la colaboración entre los docentes y los compositores, así como el compromiso de un trabajo compartido.

¹⁴ La autora se replantea la colaboración previa en una asociación entre músicos y docentes en eventos puntuales en torno a las actuaciones escolares profesionales o conciertos destinados al público adolescente, en un proyecto donde no existe la colaboración previa.

¹⁵ En este caso, se trata de un proyecto de larga duración en el que participan los músicos profesionales de una orquesta junto con los docentes del centro escolar.

¹⁶ Estas sesiones están dirigidas a compositores, compositores emergentes y docentes del proyecto.

b) Las actividades previas del docente

Aunque no es muy frecuente, en algunos proyectos los docentes introducen actividades previas a la visita del músico o compositor al aula (Holgersen et al., 2018; Hultberg, 2018). Estas actividades tienen como objetivo preparar a los alumnos para la visita del músico o compositor.

En el caso del proyecto “Small Composers”¹⁷, el docente se encarga de realizar unas actividades de escucha musical previas al taller de composición, siguiendo unas pautas marcadas por los músicos que realizarán el taller de creación (Holgersen et al., 2018). También Hultberg (2018) explica que tanto músicos como docentes colaboran para la realización de la sesión previa de contextualización de una actuación musical o *performance* en el contexto escolar.

En ambos casos, son proyectos donde el tiempo que permanece el músico en el aula es breve. En el primero de los casos, tanto el docente como el compositor realizan un taller de creación musical de dos sesiones en la escuela. En el segundo de los casos, se trata de una actuación musical o *performance* en el contexto escolar. De ello se desprende que las sesiones de preparación y contextualización previas del docente se muestran relevantes, sobre todo en los proyectos de corta duración, ayudando a fomentar una interacción significativa entre los estudiantes que participan en el taller o evento musical puntual. No se tiene conocimiento de esto en estudios realizados en proyectos de larga duración.

4.2 La colaboración entre músicos y docentes: La entrada del experto en el aula

En las primeras experiencias de asociaciones entre artistas y docentes, Remer (2003)¹⁸ explica que los artistas, cuando entraban en el aula, participaban como

¹⁷ Este proyecto se caracteriza por ser de corta duración, donde un compositor y un músico entran en el aula durante dos sesiones.

¹⁸ Remer (2003) explica la evolución de las asociaciones con artistas desde su contexto en EEUU.

intérpretes o ejecutantes. De esta forma, mostraban su trabajo y, además, podían hacer de guía para los alumnos con más talento. Sin embargo, desde aproximadamente mediados del siglo pasado, las formas en las que los artistas participan en los contextos educativos han ido cambiando y su participación es cada vez mayor.

Independientemente de esta tendencia y según el tipo de asociación entre artistas y docentes, también nos encontramos con diferentes formas de participación de los artistas en el aula, es decir, diferentes funciones o actividades que desempeñan en el aula. A continuación, exponemos cómo se desarrolla esta colaboración desde tres perspectivas diferentes:

- Tipos de participación de los artistas en el aula.
- Modos de colaboración entre músicos y docentes en el aula.
- Roles de participación de los músicos y de los docentes.

Desde nuestro punto de vista, el tipo de participación del artista cuando entra en el aula puede repercutir en el modo de colaboración que se desarrolla entre el músico y el docente y, además, estará relacionado con el rol que adquieren los participantes.

4.2.1 Tipos de participación de los artistas en el aula

Aunque los autores no hacen referencia al trabajo específico de los músicos que entran en el aula, hemos considerado oportuno introducir los tipos de participación de los artistas en el aula como forma de introducir la colaboración entre artistas y docentes, ya que nos aporta una visión general de la actividad que puede desarrollar el artista cuando entra en un contexto educativo.

En este sentido, Sharp (1990)¹⁹ explica tres tipos diferentes de participación en relación con los artistas que trabajan en las escuelas: el artista como “creador”, el artista como “presentador” y el artista como “instructor/facilitador”²⁰:

¹⁹ Sharp (1990) expone los datos de su investigación en torno a un proyecto basado en el *National Foundation for Educational Research* (NFER), que incluye la participación de artistas en las escuelas. La investigación se realiza en 25 centros educativos y participan unos 70 docentes, artistas y coordinadores de proyectos de colaboración, así como 200 alumnos.

²⁰ Traducción del inglés de los conceptos “rol of maker, presenter or instructor/facilitator”.

El hacer enfatiza el proceso de creación profesional de arte desde las ideas iniciales hasta el desempeño "terminado" o una obra de arte. La presentación se centra en que el artista tome la pieza final del trabajo y la comparta con una audiencia (en este caso, profesores y alumnos de una escuela). Instruir / facilitar pone al artista en el papel de ayudar a otros (alumnos y profesores) a hacer / presentar su propio trabajo. (p.142)

La autora nos comenta las diferentes formas de participación relacionadas directamente con el trabajo que realiza el artista en el contexto educativo y, como consecuencia, con su implicación en la asociación. En el caso del artista como "creador", el artista realiza un proceso creativo que muestra a los alumnos. Generalmente realiza la obra artística en el espacio escolar, por lo que los alumnos pueden observar el proceso completo. En el caso del artista como "presentador", el artista presenta una obra artística acabada a los alumnos, acercando las experiencias artísticas de calidad a la escuela y, generalmente, demostrando sus habilidades de actuación. Finalmente, en el caso del artista como "instructor/facilitador", los artistas ayudan a los alumnos y profesores a involucrarse de manera práctica en el arte y, de esta forma, poder realizar o desarrollar su propio trabajo como creadores o presentadores. Por lo tanto, esta manera de participación de los artistas involucra y capacita a los alumnos y, por lo tanto, tiene una mayor repercusión en su aprendizaje.

Hay otros autores que también han hecho referencia a los tipos de participación de los artistas. Es el caso de Gradel (2001)²¹, que explica la participación de los artistas en los entornos educativos como un continuo. En su propuesta, hay varios aspectos que difieren de la propuesta de Sharp and Dust (1997). En este caso, Gradel (2001) delimita cuatro diferentes tipos de participación en el aula, que van desde el "artista intérprete o ejecutante", el "artista que interactúa", el "artista colaborador" o el "maestro artista de la instrucción" (pp. 13-15). Además de realizar una clasificación relativamente diferente, añade un nuevo rol donde el artista adquiere una mayor implicación y compromiso.

²¹ Publicación basada en reflexiones de artistas, administradores y docentes implicados en nueve organizaciones artísticas de prestigio de EEUU.

Buscando un paralelismo entre las dos propuestas que nos permita observar de manera más clara sus similitudes y sus diferencias, hemos elaborado la siguiente tabla:

Tipos de participación de los artistas	
Según Sharp	Según Gradel
<p>El artista como creador Crear enfatiza el proceso de creación artística profesional desde las ideas iniciales hasta la ejecución "terminada" o una obra de arte. El artista se concentra en hacer su propia obra en las instalaciones de la escuela (a veces como un encargo para la escuela).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los proyectos que muestran a los artistas como creadores permiten a los alumnos observar un proceso creativo en particular. - Una pieza de trabajo encargada contribuye al entorno escolar y sirve como un recordatorio a largo plazo de la visita del artista. 	<p>Artista que presenta Realiza/exhibe para estudiantes y profesores, pero no involucra al público en experiencias de aprendizaje interactivo. No se espera que proporcione el contexto educativo para la presentación/exhibición. Más bien, ese contexto es proporcionado por el patrocinador y/o la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza/exhibe para estudiantes y profesores
<p>El artista como presentador Los artistas presentan una obra completa a una audiencia en una escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La presentación les permite a los artistas traer experiencias artísticas de alta calidad a las escuelas. - Demuestra las habilidades de actuación de los artistas profesionales (por ejemplo, actores, narradores de cuentos, bailarines y músicos). 	
<p>El artista como instructor/facilitador Cuando los artistas asumen el papel de instructor/facilitador, ayudan a los alumnos y profesores a realizar y/o presentar su propio trabajo (por ejemplo, demostrando técnicas y trabajando junto a alumnos y profesores).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los artistas ayudan a los alumnos y profesores a involucrarse prácticamente en el arte y a convertirse en creadores y presentadores. - Debido a que el artista capacitó a profesores y alumnos para desarrollar sus habilidades, existe la posibilidad de que el trabajo relacionado continúe en la escuela una vez que el proyecto haya finalizado. 	<p>Artista que interactúa Realiza/expone para estudiantes y maestros con alguna interacción con la audiencia. Esta interacción a menudo es limitada y se presenta desde la perspectiva del artista (en lugar de enfocarse en las necesidades de desarrollo de los estudiantes).</p> <p>El artista puede crear o interpretar trabajos artísticos con la intención educativa apropiada. El artista crea un contexto para que los estudiantes se involucren con el proceso artístico y el producto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza/exhibe para estudiantes y profesores - Involucra al público en discusiones previas o posteriores al rendimiento
	<p>Artista que colabora Puede realizar/exhibir para estudiantes y profesores, incluida la interacción con la audiencia. Trabaja en residencia (de largo o corto plazo) en aulas. Se involucra en colaboración con la escuela y los maestros para planificar la instrucción y la evaluación para satisfacer las necesidades del alumno y los objetivos de la escuela. Ha desarrollado la capacidad de facilitar los procesos creativos y de aprendizaje en otros.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Puede realizar/exhibir para estudiantes y profesores - Puede involucrar al público en discusiones previas o posteriores al rendimiento - Trabaja en residencias en escuelas; planes en colaboración con los maestros de aula
	<p>Artista-docente que instruye</p> <p>Este artista lidera el desarrollo de programas y también comprende y puede articular los cambios en las relaciones de asociación. El artista está profundamente involucrado en la planificación y el desarrollo curricular en igualdad de condiciones con socios escolares. El artista proporciona desarrollo profesional para educadores y otros artistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede realizar/exhibir para estudiantes y profesores - Puede involucrar al público en discusiones previas o posteriores al rendimiento - Trabaja en residencias en escuelas; planes en colaboración con los maestros de aula - Participa en la planificación del currículo - Es un líder en diseño y desarrollo de programas - Puede actuar como mentor de otros artistas que trabajan en educación

Tabla 5: Tipos de participación de los artistas en los proyectos de colaboración según Sharp (1997, p. 8-9) y Gradel (2001, pp. 14-15).

Del contenido de esta tabla destacamos algunos aspectos. Gradel (2001) integra los roles del artista como “creador” y el artista como “presentador” que propone Sharp y Dust (1997), posiblemente basándose en que el rol de los alumnos es el mismo tanto cuando el artista crea como cuando el artista presenta a los alumnos. En este caso y como explica la autora, el artista no involucra a los alumnos en las experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, mientras que Sharp y Dust (1997) propone el rol del artista como “instructor-facilitador”, Gradel (2001) delimita una diferencia entre lo que sería el “artista que interactúa” y el “artista que colabora”. En el primero de los casos, el artista hace que los alumnos se involucren en el proceso creativo. Sin embargo, como explica la autora, frecuentemente esta interacción es limitada y realizada desde la visión del artista. En el segundo de los casos, el artista se implica con la escuela y colabora con los docentes. Frecuentemente, éste participa en la planificación y comparte los objetivos del proyecto, facilitando el aprendizaje en los alumnos.

Finalmente, Gradel (2001) añade un tipo de participación que Sharp y Dust (1997) no habían contemplado. Esto puede ser porque el trabajo de Gradel (2001) está enfocado en el desarrollo profesional de los artistas que trabajan en asociaciones creativas con docentes. Este es el rol del “artista-docente que instruye”, quien se involucra totalmente en la planificación y el desarrollo curricular con los socios escolares. Generalmente actúa como líder en el diseño de proyectos y también actúa como asesor de otros artistas que participan en proyectos similares.

No obstante, tenemos que hacer hincapié en otra de las diferencias importantes entre la visión de ambos autores. Gradel (2001) nos propone una clasificación donde los diferentes tipos de participación del artista aparecen como un “continuum”, es decir, donde cada función incluye el haber pasado por las experiencias anteriores.²² A diferencia de esta idea, Sharp y Dust (1997) proponen una clasificación donde cada función es independiente. Es por eso por lo que, mientras un autor nos presenta los tipos de participación de los artistas de una manera acumulativa (Gradel, 2001), el otro enfatiza los beneficios que se producen cuando se combinan los diferentes roles de los artistas en el aula (Sharp y Dust, 1997).

Ambos autores explican que cada tipo de participación es valiosa por sí misma, y que la valoración del artista no depende de que los artistas combinen varios de estos enfoques (Gradel, 2001; Sharp, 1990). Sin embargo, en la realidad es frecuente que los artistas combinen más de algún rol durante sus intervenciones, según el planteamiento y los objetivos del proyecto (De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel & Elias, 2012; Sharp, 1990). Además, según Sharp (1990), esta combinación resulta beneficiosa para los alumnos. Con ello, la autora explica que la combinación de los diferentes tipos de participación de los artistas en un mismo proyecto hace que las ventajas aumenten y los inconvenientes disminuyan, puesto que según el rol que adquiere el artista, éste

²² Ver tabla 5 comparativa de los tipos de participación de los artistas según Sharp y Dust (1997) y Gradel (2001). En la columna de la derecha (Gradel, 2001) podemos observar el “continuum” donde las funciones de los diferentes roles incluyen las funciones de los roles anteriores. Las funciones nuevas y características de cada rol aparecen marcadas en negrita, mientras que las funciones que ya estaban incluidas en el rol anterior aparecen con letra normal. El autor va repitiendo las acciones de los estadios anteriores, porque las considera como parte del estadio superior.

contribuye al aprendizaje de los alumnos de manera diferente.

Para terminar, Sharp (1990) profundiza y analiza las ventajas y las desventajas potenciales de adoptar cada tipo de participación, las cuales mostramos a través de una tabla realizada por él mismo:

Tipo	Ventajas	Desventajas
El artista como creador	Aprovecha las fortalezas de un artista para hacer arte. Ayuda a los alumnos y maestros a ver el arte profesional en ciernes. Una pieza de trabajo encargada, que se muestra en la escuela, contribuye al entorno escolar y sirve como un recordatorio a largo plazo de la visita del artista.	El artista puede convertirse en una "exhibición en vivo". El artista puede estar bastante aislado de la vida de la escuela.
El artista como presentador	Aprovecha las fortalezas de un artista como intérprete. Trae una experiencia de artes en vivo a la escuela.	Los docentes y los alumnos se colocan en la posición (a menudo pasiva) de responder a la presentación.
El artista como instructor/facilitador	El artista ayuda a los alumnos y profesores a adquirir habilidades, conocimientos y comprensión a través de la participación activa.	El artista puede ser visto como un maestro. Esto puede llevar a una confusión de roles entre el artista y los profesores, y consecuentemente afectar el impacto de la entrada del artista profesional.

Tabla 6: Traducción de tabla correspondiente a las ventajas y desventajas de los proyectos de colaboración según los tipos de participación de los artistas (Sharp, 1990, p. 142).

Aunque todos los roles son importantes, más allá de la tabla, Sharp (1990) observa que el papel del artista como “instructor-facilitador” fue el más común en su investigación, siendo el que fomenta un mayor contacto y un intercambio directo entre el artista y los alumnos. En este sentido, considera que esto resulta especialmente positivo, ya que cuando el artista actúa como “instructor-facilitador” se crean espacios de actuación que impulsan tanto a los alumnos como a los docentes a desarrollar nuevas habilidades que pueden ser traspasadas a otros contextos cuando el artista ya no está presente en el aula.

4.2.2 Modos de colaboración entre músicos y docentes

De todo el conjunto de proyectos existentes, cada experiencia tiene unas características y particularidades diferentes en cuanto a los modos de colaboración entre los participantes. Leung (2018)²³ clasifica estos modos de colaboración entre el docente y el artista de la siguiente manera (pp. 88-89):

- “Centrado en el profesor con el artista como asistente”.
- “Centrado en el artista con el maestro como asistente”.
- “Modo colaborativo con participación paralela”.
- “Modo de profesor como alumno”.

Consideramos importante destacar que en la mayoría de los proyectos musicales a los cuales hacemos referencia en esta investigación encontramos modelos centrados en el músico o compositor con el docente como asistente. De este tipo de colaboración entre músicos y docentes es de donde surgen algunos de los problemas en las interacciones y en las relaciones equitativas de asociación y colaboración entre los participantes. Aunque menos frecuentes, también existen otros proyectos que podríamos relacionar con el “modo colaborativo con participación paralela”.²⁴

Sin embargo, en la práctica también existen otros modelos como el que identifica Leung (2018)²⁵, “centrados en el profesor con el artista como asistente”, lo que da lugar a un proyecto con algunas particularidades que no queremos generalizar. En este caso concreto, mientras el docente es el principal responsable de la clase, el artista asume el papel de ayudante del docente, esperando a que el docente requiera de su ayuda o demostración para complementar los conocimientos del docente o cantar o tocar instrumentos cuando el docente lo determine. Por contrario, los modos donde el artista

²³ Leung (2018) analiza un proyecto de colaboración y de enseñanza de la ópera cantonesa. El programa tiene como objetivo trabajar aspectos de la ópera cantonesa en un contexto escolar con artistas de ese ámbito.

²⁴ Proyecto “Small Composers” (Holgerson et al., 2018).

²⁵ Leung (2018) realiza una clasificación tanto de los modos de colaboración entre músicos y docentes en el aula, así como de los roles que adoptan tanto músicos como docentes en el aula. Pese a esto, encontramos un caso particular cuyos análisis difieren de las ideas expuestas más generalizadas.

se convierte en el centro de la clase o colabora a través de una participación paralela con el docente eran menos frecuentes. Esto ocurría principalmente cuando el artista enseñaba algunas de las habilidades propias como experto. Finalmente, el autor destaca el “modo de profesor como alumno” como el menos común, pero al mismo tiempo como el más interesante del proyecto. En este caso, el docente aprende junto con los alumnos, lo que también motiva a estos últimos a aprender.²⁶

4.2.3 Roles de participación de los músicos y de los docentes

Los diferentes modos de colaboración entre el músico y el docente en el aula inciden de manera directa en los roles que adoptan tanto los músicos como los docentes cuando trabajan de manera conjunta.

En relación con los proyectos donde los compositores colaboran con los docentes, Partti y Väkevä (2018)²⁷ se plantean cuál es el papel del compositor en la educación musical o los requerimientos del docente cuando los compositores entran en el aula. Estos autores identifican que la experiencia y perfil profesional tanto del docente como del artista, es un aspecto determinante e influyente en el reparto de responsabilidades entre el profesor y los compositores en los proyectos de colaboración. Se trata tanto de la experiencia del docente en pedagogía de la composición como de la experiencia del compositor en educación y el trabajo con alumnos. Esto hace que tanto docentes como compositores adopten roles más o menos participativos durante la colaboración.

Sin embargo, según Rolle et al. (2018), estos roles a menudo no son claros e incluso pueden llegar a ser contradictorios, planteándonos algunos interrogantes difíciles de responder. Por una parte, se pretende que los compositores que participan en los proyectos de colaboración se muestren versátiles en el contexto educativo, pero

²⁶ Papel del “culture beare”.

²⁷ Partti y Väkevä (2018) analizan el proyecto BiisiPumppu, que tiene como objetivo ayudar a los alumnos a experimentar, crear y compartir sus propias ideas musicales. Además, pretende ser una fuente de inspiración y aprendizaje en lo que se refiere a la introducción de la composición en las aulas para los docentes de música. Se caracteriza por la entrada tanto de un compositor como de un letrista, lo que permite desarrollar la composición de canciones con los alumnos en el aula.

que a la vez también mantengan una determinada actitud y estándar artístico. Por otra parte, se pretende que los docentes que participan en los proyectos de colaboración no interfieran en el proceso artístico, lo que a menudo causa una crítica por la escasa implicación del docente en el aula.

A continuación, profundizamos en los roles que adoptan tanto los docentes como los compositores cuando trabajan en colaboración:

a) El rol del docente en el aula

Según De Backer et al. (2012), los proyectos de colaboración entre artistas y docentes promueven la participación de los docentes. Destacan que los docentes pueden ofrecer ayuda al artista para guiar el trabajo con los alumnos, colaboran con los alumnos o continúan el proyecto cuando el artista finaliza su intervención en el aula. Hall y Thomson (2007) añaden que, en algunos casos, el docente adquiere el rol de aprendiz en relación con el trabajo que realiza el artista en el aula. En este sentido, el docente aprende del enfoque y de las habilidades del experto, por lo que la intervención del artista se convierte en un aprendizaje para el docente.

De manera específica, los datos no son muy diferentes cuando nos referimos a las asociaciones con músicos. Frecuentemente, según Rolle et al. (2018), los docentes adquieren un rol de soporte hacia el músico profesional, además de encargarse de realizar algunas tareas organizativas. De esta manera, toman como responsabilidad la pedagogía y la gestión del aula.

No obstante, a menudo las asociaciones entre músicos y docentes se caracterizan por seguir un modelo con poca implicación del docente. Autores como Partington (2018) y Christophersen (2013) explican que en algunos casos el docente participa de forma pasiva o se encuentra ausente del aula, por lo que es difícil que el resultado sea una colaboración efectiva entre socios. En este tipo de asociaciones prevalece la relación músico y alumnos en detrimento de la relación músico, docente y alumnos. Como consecuencia de esto, los docentes sienten que tienen poca influencia en el proyecto, además de que por un lado no pueden contribuir con sus habilidades o conocimientos a la asociación y de que por otro ésta generalmente no les aporta ningún beneficio.

Según las ideas de Christophersen (2013)²⁸, cuando los docentes están presentes en el aula actúan como “ayudantes” de los músicos, “guardianes” de los estudiantes o “mediadores” entre los artistas y los estudiantes, y que estos roles pueden variar según las necesidades concretas del proyecto, así como las necesidades o demandas del músico. La autora toma como punto de partida la descripción de estos roles que los docentes desarrollan en el aula con el objetivo de ayudar a concretar su “espacio de acción” dentro del programa.

Cuando el docente adquiere el rol de “ayudante” del músico o “guardián” de los alumnos, éste permanece en un segundo plano con respecto al músico. Generalmente, los docentes preparan a los alumnos siguiendo las indicaciones de los músicos o se encargan de gestionar el comportamiento de los alumnos durante las representaciones. En este caso, se fomenta la relación entre el músico y los alumnos, y la función de los docentes puede resultar “redundante”. Sin embargo, también se contempla una función alternativa para los docentes, lo que se denomina “el docente como mediador”. En este caso, el docente se convierte en el intermediario entre los artistas y los alumnos, y fomenta la comunicación entre ellos. Se trata de un elemento que permite conectar las realidades y el lenguaje entre los artistas y los alumnos, ya que los docentes conocen el contexto y el nivel de comprensión de los alumnos con respecto al lenguaje específico que utilizan los expertos. Además, esta función de mediación también permite conectar la experiencia de los artistas con el aprendizaje del docente, desarrollando el potencial de los encuentros con artistas profesionales y contribuyendo a que el trabajo con el compositor resulte relevante para los alumnos (Christophersen, 2013).²⁹

Aunque no es frecuente, también nos encontramos con un proyecto que se caracteriza por la participación paralela y en igualdad de condiciones entre el docente y el compositor. A diferencia de los otros proyectos, en el estudio de caso que presentan

²⁸ El autor analiza las experiencias de los docentes en el programa *The Cultural Rucksack*, un programa nacional para las artes y la cultura en las escuelas noruegas que se implementa en el 2001. Su objetivo es proporcionar a los estudiantes de 6 a 19 años acceso a producciones artísticas y culturales profesionales de alta calidad, así como completar la educación artística de la escuela. En este caso, participan un actor, un músico y un diseñador de vestuario.

²⁹ Durante la investigación que presentan los autores, el docente intervino varias veces para ayudar a que los alumnos entendieran las indicaciones y explicaciones de los músicos.

Holgersen et al. (2018), el docente participa tanto en las actividades previas a la visita del músico y del compositor, como en el proceso de composición que se desarrolla durante el taller.³⁰ Es decir, los diferentes socios participan con responsabilidades compartidas, destacando la relevancia del papel del profesor en los procesos de composición. Esta participación, siguiendo las indicaciones de los músicos que formaban parte del proyecto, se produce en igualdad de condiciones con los músicos profesionales. El docente se convierte en parte activa del proceso de creación, tanto como instructor como participante. Eso quiere decir que la responsabilidad musical no era tan sólo responsabilidad de los músicos profesionales, sino que, para el docente, también era importante involucrarse a nivel musical y participar junto con los alumnos. De esta manera, el docente ayuda a los estudiantes a facilitar los procesos creativos al igual que lo hacen sus socios los músicos.

Finalmente, existen otros proyectos que no siguen las dinámicas generales encontradas en la literatura. Este es el caso de Leung (2018), quien identifica al docente como el miembro principal de la asociación. En este caso, el artista presenta un rol más pasivo, ayudando al docente con algunas recomendaciones profesionales. De esta manera, el docente es el encargado de seleccionar el contenido y concretar los objetivos de aprendizaje, aunque el artista fuera el experto de la materia tratada en el aula. También el docente, como persona con más experiencia en educación y conocedor del contexto, se encarga de gestionar el aula y de tomar la iniciativa en cuanto a la gestión del aprendizaje, así como de motivar al alumnado. Finalmente, el docente también ayuda a interpretar lo que el artista quiere transmitir a los alumnos.

b) El rol del compositor en el aula

De entrada, respecto al rol del compositor, podemos distinguir dos puntos de vista. Por una parte, Rolle et al. (2018) explican que a los compositores generalmente se les atribuye el rol de experto en arte. En este caso, se identifica al compositor como

³⁰ En el transcurso de este taller de corta duración (dos sesiones con un compositor y un músico profesional), tanto el docente como el compositor y el músico trabajan autónomamente con grupos separados.

miembro principal de la asociación, administrador de la clase y encargado de la transmisión del conocimiento y las habilidades específicas. Por otra, en el caso de Holgersen et al. (2018), donde músicos y docente actuaban con responsabilidades compartidas, la clase se convirtió en una práctica asociativa entre los diferentes participantes. Por tanto, y como consecuencia de este enfoque colaborativo, el compositor se comporta como un socio más del proceso de creación y no como único responsable del resultado.

Existen también otros casos muy diferentes. Siguiendo con la excepción, Leung (2018) explica que en el proyecto que observa la participación del artista está menos presente. El docente se presenta como el miembro principal de la asociación, mientras que la participación del músico se produce de manera más esporádica, principalmente cuando el docente presenta algunas deficiencias para enseñar conocimientos específicos de la materia.

5. Los beneficios de las asociaciones con artistas

Como iremos exponiendo a lo largo del siguiente capítulo, los programas que introducen los artistas en los centros educativos resultan muy beneficiosos tanto para los alumnos implicados en el proyecto como para los docentes y los artistas que participan en las asociaciones. Además, podemos decir que algunos de los aspectos pueden coincidir entre ellos, puesto que los beneficios potenciales para los alumnos son también, en muchos casos, beneficios para los docentes, las escuelas o los propios artistas.

A nivel general, este tipo de proyectos de cooperación entre centros educativos y organizaciones artísticas pretenden promover aspectos como el acceso, el aprendizaje, el disfrute o la participación de los alumnos en la actividad artística (Reiss y Pringle, 2003), así como contribuir a que un grupo-clase o incluso toda una escuela se pueda involucrar en un proyecto relacionado con el mundo de las artes (De Backer et al., 2012).

Hay un rasgo característico en las asociaciones entre artistas y docentes que expresamos según palabras de Sharp (1990): “los docentes y los artistas tienen mucho que aprender el uno del otro” (p. 143). Se observa, pues, que en las asociaciones creativas no solamente aprenden los alumnos a través de una experiencia significativa, sino que las relaciones profesionales que se desarrollan también aportan aprendizaje tanto para los docentes como para los artistas (Easton, 2003; Griffiths y Woolf, 2009; Sharp, 1990). En muchos casos, incluso se desafían las expectativas previas que ambos participantes tienen con relación al proyecto y sus beneficios (Griffiths y Woolf, 2009).

Este aprendizaje mutuo entre artistas, docentes y alumnos se encuentra analizado desde miradas distintas. De esta forma, Easton (2003) utiliza el concepto “aprendiendo el uno del otro” (“learning of each other”), mientras que Griffiths y Woolf (2009) hacen referencia a que “todos aprenden de todos”. En este caso, la contribución activa de todos los participantes es la que fomenta el aprendizaje mutuo, el cual trae consigo una ampliación de la comprensión tanto del artista como del docente, que luego puede contribuir en beneficio de los alumnos.

Los autores que hacen referencia de manera específica a las asociaciones entre músicos y docentes también inciden en el aprendizaje mutuo. En este sentido, Leung (2018) especifica que los artistas y los docentes que trabajan juntos se influyen mutuamente. El aprendizaje no es unidireccional, sino que tanto artistas como docentes aumentan su perspectiva tanto de la enseñanza como de las prácticas artísticas profesionales respectivamente. Además, Kinsella et al. (2018) observan que este aprendizaje valioso tanto para los compositores como para los docentes se fomenta a través de las sesiones de reflexión o formación.³¹

Debemos añadir que, tanto en las asociaciones con artistas (Easton, 2003) como en las asociaciones con músicos y compositores (Abeles, 2018), se destaca que el trabajo conjunto entre docentes y artistas también presenta enormes oportunidades para el propio desarrollo profesional. Además, según Easton (2003), a medida que los docentes y los artistas identifican y comprenden los roles de sus compañeros, las posibilidades y los beneficios de la asociación aumentan. De esta manera, el trabajo realizado por cada una de las partes se potencia a través del esfuerzo conjunto de la asociación. Sin embargo, para que esto suceda, es necesaria una extensa preparación del proyecto y una colaboración efectiva entre los participantes (Abeles, 2018).

Después de lo expuesto, podría decirse que la repercusión de la colaboración entre los músicos y los docentes tiene relación con dos factores: el tipo de colaboración que se desarrolla entre el músico y el docente, así como la formación de los participantes. Seguidamente, exponemos los beneficios de las asociaciones con artistas en torno a los tres tipos de participantes: los docentes, los artistas y los alumnos.

5.1 Beneficios para los docentes

A nivel general, los proyectos de colaboración entre artistas y docentes pueden repercutir favorablemente en los docentes de distintas formas. Autores como Sharp y

³¹ En este caso, las sesiones de reflexión tienen como objetivo intercambiar conocimiento entre las diferentes partes involucradas y, además, son guiadas por parte de los investigadores del proyecto. Esto ayudó a poder profundizar en los temas de interés. El interés del investigador no fue tan sólo saber qué hacen los participantes sino por qué lo hacen.

Dust (1997) o Easton (2003) destacan que trabajar en colaboración con los artistas puede cambiar o transformar a los docentes, además de proporcionar beneficios tanto de carácter personal como de carácter profesional. De Backer et al. (2012) resaltan que estos beneficios están directamente relacionados con la duración del proyecto y el grado de involucración de los docentes.

A continuación, agrupamos las aportaciones más relevantes del artista hacia los docentes organizada según los siguientes puntos:

5.1.1 Motiva el aprendizaje de los docentes

Trabajar con los artistas no solamente inspira, motiva y contribuye a aumentar el interés de los docentes hacia las artes y las actividades artísticas, sino que también transmite habilidades, técnicas y conocimientos, y además proporciona nuevos enfoques pedagógicos sobre la enseñanza artística –lo que alienta a los docentes a incorporar estos nuevos enfoques en sus aulas–.

a) Inspira a los docentes y aumenta su interés, motivación e implicación en las artes

Diferentes autores como Sharp y Dust (1997), De Backer et al. (2012) o Easton (2003) explican que trabajar junto a un artista puede inspirar y motivar a los docentes, así como promover su interés por las artes. En este sentido, De Backer et al. (2012) destaca que los artistas pueden convertirse en modelos positivos para los docentes, y de esta manera transmitirles su interés y su entusiasmo por las artes y los procesos creativos.

Además, Sharp y Dust (1997) resaltan que trabajar junto a un artista también puede proporcionar ideas a los docentes y servir como impulso para el desarrollo del arte en su propia enseñanza, ya que muchas veces los docentes no tienen experiencia en las artes en sí mismas. Es por eso por lo que De Backer et al. (2012) destaca que trabajar junto a un artista puede ser una experiencia estimulante para los docentes, ya que los docentes pueden aprender mucho de los expertos que participan en este tipo de proyectos.

b) Estimula su creatividad artística

En general, trabajar junto con un artista es una oportunidad para que los docentes puedan desarrollar o reforzar sus conocimientos sobre creatividad artística. Cuando los docentes acompañan los procesos creativos que los artistas promueven en el aula, los docentes descubren nuevos planteamientos y se familiarizan con enfoques artísticos e interpretaciones artísticas no convencionales, lo que ayuda a estimular su creatividad (De Backer et al., 2012). En este caso, podría decirse que los artistas no sólo inducen a los alumnos a desarrollar procesos artísticos, sino que también alientan a los docentes a adoptar nuevos enfoques creativos con respecto al tratamiento de las artes. Además, Sharp y Dust (1997) añaden que trabajar junto a un artista ofrece a los docentes la oportunidad de compartir, reflexionar y discutir el arte a nivel profesional.

Estos datos también se pueden extrapolar a las asociaciones con músicos, donde los docentes también presentan actitudes positivas hacia los proyectos. Christophersen (2013) explica que los docentes se mostraron inspirados al trabajar con los músicos, y percibieron los proyectos de colaboración como una posibilidad de aprender sobre el campo de conocimiento del artista puesto que los músicos son personas que están altamente especializados en un área específica.

5.1.2 Contribuye a que los docentes adquieran e incorporen nuevas habilidades, técnicas y conocimientos sobre las artes

Trabajar junto con un artista puede contribuir a que los docentes aprendan o desarrollen nuevas ideas, habilidades y técnicas, así como ampliar sus conocimientos sobre las artes (De Backer et al., 2012; Sharp y Dust, 1997; Thomson y Hall, 2015). Además, la participación en estos proyectos puede proporcionar recursos educativos tanto a los docentes como a los centros educativos, de manera que pueden contribuir a enriquecer y desarrollar el currículum escolar artístico (Sharp y Dust (1997).

a) Contribuye a adquirir nuevas habilidades y conocimientos

Si concretamos el foco en los proyectos de colaboración con compositores, estos contribuyen a que los docentes amplíen y adquieran nuevas perspectivas en cuanto a las

posibilidades de la práctica de la composición musical en el aula. Estas perspectivas hacen avanzar el aprendizaje profesional de los docentes, por ejemplo, en lo que se refiere a técnicas pedagógicas compositivas, composición o interpretación musical (Kinsella et al., 2018; Partti y Väkevä, 2018).

Según Kinsella et al. (2018), observar el trabajo que realizan los compositores en el aula permite a los docentes interesados explorar temas relacionados con el pensamiento compositivo o con los procesos creativos, así como acercarse a nuevas formas de trabajar en el aula. Además, este conocimiento profesional de los compositores también les permite ampliar y desarrollar su práctica como docente en términos de creación musical cuando los compositores ya no están en el aula.

Sin embargo, Partti y Väkevä (2018) también resaltan que algunos de los docentes transmitieron inseguridades en torno a la entrada del compositor profesional en el aula y su presencia en las actividades de creación musical en las escuelas. Pese a esto, finalmente las habilidades pedagógicas y educativas de los docentes ayudaron a los docentes a poder compartir su aprendizaje con el experto y, por tanto, a construir la experiencia con el compositor como una asociación de aprendizaje mutuo.

b) Alienta a los docentes a incorporar nuevos enfoques pedagógicos

Trabajar junto a un artista permite a los docentes observar diferentes enfoques sobre las prácticas pedagógicas que utilizan los artistas en el aula. Podemos decir que los artistas proporcionan ejemplos de prácticas pedagógicas alternativas.³² Estas prácticas y enfoques pedagógicos sirven de inspiración y aprendizaje para los docentes (De Backer et al., 2012; Easton, 2003; Sharp y Dust, 1997; Thomson y Hall, 2015) y, además, contribuyen a expandir la visión sobre la creación y el proceso creativo en las artes (Upitis, 2006). Según De Backer et al. (2012), casi la mitad de los docentes expresaron que habían aprendido mucho de los enfoques que habían adoptado los artistas en el aula. Tal y como añaden Sharp y Dust (1997), todo ello contribuye a

³² Para más información sobre este tema, consultar el capítulo “Pedagogías de los raartistas” (capítulo 3).

umentar la confianza de los docentes en la enseñanza de las artes ya que, en muchos casos, las escuelas de primaria no tienen personal con experiencia artística específica.

Por lo tanto, trabajar junto a un artista puede contribuir a que los docentes adquieran e incorporen nuevos enfoques y nuevos aprendizajes inspirados por el contacto con los artistas tanto en sus clases como en su propia práctica como docentes (De Backer et al., 2012; Easton, 2003; Sharp y Dust, 1997; Thomson y Hall, 2015). Este tipo de experiencias no solamente instan a los docentes a ampliar su propio repertorio de modalidades artísticas (Easton, 2003), sino que además contribuyen a que los docentes se muestren motivados a traspasar estas experiencias a otras clases (Sharp y Dust, 1997). Además, y como señala Upitis (2006), algunos docentes destacan que su participación en la asociación había reducido el “aislamiento” que muchos docentes experimentan en su práctica diaria, fomentando la reflexión entre participantes y desarrollando “comunidades de aprendizaje”.

5.1.2 Impulsa la relación del centro educativo con la comunidad

Las asociaciones con artistas potencian el trabajo colaborativo entre docentes y contribuyen a crear conexiones con el entorno y la comunidad en general. A continuación, distinguimos algunos aspectos de este tipo de conexiones:

a) Crea conexiones con otros centros educativos

Los proyectos de colaboración entre artistas y docentes ayudan a crear conexiones entre las diferentes escuelas que trabajan de manera conjunta desarrollando un mismo proyecto (Sharp y Dust, 1997). En este sentido, las autoras resaltan que algunos de estos vínculos permanecen después de la finalización de los proyectos, haciendo que los docentes continúen desarrollando y planificando nuevas iniciativas relacionadas con las artes.

b) Implica a las familias y a su entorno

Según Sharp y Dust (1997), los proyectos de colaboración entre artistas y docentes pueden ayudar a atraer la participación de los padres al contexto escolar, quienes se pueden involucrar de diferentes maneras: financiando el proyecto,

participando en algunas actividades o asistiendo a algunos eventos del proyecto. De la misma manera, estos proyectos también pueden involucrar a la sociedad en general, ofreciendo recursos para la población e incluyendo a la comunidad local en sus actividades. De esta manera, los artistas pueden desarrollar diferentes actividades, como sesiones abiertas al público en general o a grupos específicos de la comunidad. Incluso cuando no se desarrolla una implicación directa entre el artista y la comunidad, las autoras resaltan que se pueden realizar muestras, exhibiciones o actuaciones para mostrar a la comunidad el trabajo realizado.

c) Promueve el dar a conocer el trabajo desarrollado en las escuelas a la comunidad

Finalmente, Sharp y Dust (1997) señalan que los proyectos de colaboración entre artistas y docentes promueven un interés general entre algunos periodistas o informadores, interesados en dar a conocer este tipo de experiencias en medios de comunicación locales. Además, también los documentos gráficos o los informes pueden promover una imagen positiva de la escuela, tales como fotos de alumnos trabajando junto a los profesionales, folletos o páginas web de los centros escolares.

A modo de resumen, podemos decir que las asociaciones con artistas, además de ayudar a los docentes a ampliar sus conocimientos y habilidades en relación con las artes profesionales, posiblemente también contribuyen a elevar el perfil profesional de los docentes en el ámbito artístico, así como a mejorar la reputación de las artes en las escuelas (Sharp y Dust, 1997).

5.2 Beneficios para los artistas

Finalmente, destacamos los beneficios que la puesta en práctica de este tipo de experiencias puede aportar a los artistas. Es evidente que los artistas se pueden beneficiar tanto económicamente como con el acceso a determinadas instalaciones que les proporcionan las entidades educativas cuando participan en proyectos de colaboración con centros escolares. Sin embargo, y como nos explica Sharp y Dust (1997), éstas no son las principales motivaciones de los artistas para participar en este

tipo de proyectos. Desde su experiencia, explican que los artistas aceptan trabajar en entornos escolares por el disfrute y la satisfacción que les produce participar en estas experiencias. Además, generalmente muestran un importante compromiso con los beneficios que aportan estos proyectos de colaboración entre artistas y docentes. Veamos a continuación algunos de estos beneficios:

5.2.1 Proporciona nuevas perspectivas del trabajo con un colectivo no especializado

Según Sharp y Dust (1997), colaborar con las escuelas permite a los artistas aprender a través de las reacciones que tienen los alumnos hacia su trabajo. Esto les permite conocer y discutir con los alumnos sobre su propio trabajo, así como conocer las ideas y opiniones de dichos alumnos. Discutir sobre sus productos artísticos con un público general y no especializado, permite a los artistas tener otras perspectivas y reflexionar sobre algunos aspectos que posiblemente no se han planteado con anterioridad.

Upitis (2006) también considera que los artistas que trabajan en asociación tienen la oportunidad de conocer el trabajo de los docentes, lo que en muchos casos les hace tomar consciencia y valorar tanto las necesidades como las dificultades que los docentes afrontan en su práctica diaria.

5.2.2 Potencia que los compositores desarrollen otros perfiles profesionales

Colaborar con las escuelas proporciona oportunidades a los artistas, permitiéndoles interactuar con otros y mejorar sus habilidades comunicativas (Sharp y Dust, 1997). Thomson & Hall (2015) o Easton (2003) destacan, además, que los artistas también pueden aprender de los docentes con relación a diferentes aspectos educativos. En este sentido, los artistas pueden observar y aprender nuevos enfoques pedagógicos, así como obtener conocimientos específicos sobre educación (Thomson & Hall, 2015). Entre estos, los docentes pueden compartir con los artistas su experiencia en el desarrollo de una unidad didáctica, la adaptación de los conocimientos a los diferentes niveles y edades de los alumnos, la incorporación de las artes en el currículum o en

relación con otros aspectos como puede ser la inclusión o la gestión del aula (Easton, 2003). De esta manera, y gracias a su participación en estos proyectos, Upitis (2005) destaca que los artistas pueden adquirir nuevos perfiles de desarrollo profesional dentro de la comunidad.

5.2.3 Genera satisfacción al promover las habilidades artísticas de alumnos y docentes

Según Sharp y Dust (1997), colaborar con las escuelas tiene como estímulo para los artistas el poder ayudar tanto a docentes como a alumnos a desarrollar sus habilidades artísticas, así como a acercar el arte a las escuelas. Generalmente, los artistas muestran satisfacción cuando sienten que son un estímulo positivo para el interés de los alumnos por las artes, así como que pueden contribuir a crear los futuros artistas y consumidores de arte del futuro. Es por eso que los artistas describen su trabajo en las escuelas como “intenso, emocionante y agotador” (Sharp y Dust, 1997, p. 8). Aunque normalmente no quieren dedicarse exclusivamente a la educación, describen la participación en estos proyectos como una parte interesante y valiosa de su trabajo como compositor, a la vez que un desafío como artistas.

5.2.4 Contribuye a hacer llegar el arte y al artista a la comunidad

Para acabar, una de las principales motivaciones que tienen los artistas que trabajan en colaboración con las escuelas es llegar a una amplia y diversa audiencia. Según Sharp y Dust (1997), cuando los artistas entran en las escuelas y muestran su trabajo como profesionales, hacen que las diferentes formas de arte sean más accesibles y que puedan llegar a un público (niños, docentes o incluso familias) que generalmente no es consumidor de este tipo de arte. Por lo tanto, los artistas posibilitan el acercar y hacer visible el arte contemporáneo en el currículum escolar, a la vez que fomentan su consumo en las audiencias del futuro. Además, según Upitis (2005), cuando un amplio número de artistas de una comunidad participa en proyectos educativos, esto hace que los artistas estén más próximos a la comunidad y, por lo tanto, la comunidad comience a valorarlos de modo diferente.

5.3 Beneficios para los alumnos

Es lógico pensar que las asociaciones con artistas traen consigo ciertos beneficios para el aprendizaje de los alumnos. Sharp (1997) incide en que este aprendizaje ya no es solamente un aprendizaje en y sobre las artes, sino que también es un aprendizaje a través de las artes. Nos servimos de las palabras Sharp (1990) para presentar este punto de vista:

Pueden ayudar a los alumnos situando las artes profesionales en contexto, aumentando la comprensión de los procesos creativos, desarrollando habilidades artísticas y fomentando la confianza en las propias capacidades creativas de los alumnos. Los alumnos también pueden ganar en términos de aprendizaje social y personal, utilizando las artes como un medio para explorar y aprender en todas las áreas del plan de estudios. (p. 140)

Son diversos los autores que han estudiado los beneficios que pueden comportar las asociaciones creativas a los alumnos cuando éstos tienen la oportunidad de experimentar y de relacionarse con un artista en la escuela (De Backer et al., 2012; Easton, 2003; Galton, 2010; Griffiths y Woolf, 2009; Hall y Thomson, 2007; Sharp, 1990; Sharp y Dust, 1997 o Upitis, 2005 entre otros). También en el campo de las asociaciones entre músicos y artistas, autores como Burnard y Swann (2010), Christophersen (2013), Kinsella et al. (2018) o Sinsabaugh (2006) explican que se trata de una experiencia significativa para los alumnos, que hace cambiar su pensamiento y descubrir nuevas posibilidades de aprendizaje.

Haciendo una selección y una organización de los beneficios que los proyectos de colaboración entre artistas profesionales y docentes proporcionan al alumnado, podemos destacar las siguientes aportaciones:

5.3.1 Impulsa la presencia del arte profesional y las experiencias artísticas de calidad en la escuela

La primera idea que resaltamos es que trabajar junto a un artista acerca las artes profesionales a los alumnos. Easton (2003) explica que estas asociaciones aseguran la presencia del arte en la clase y en las vidas de los alumnos, y proporcionan experiencias de aprendizaje diferentes de las que los alumnos ya tienen en la escuela. Como añade

Griffiths y Woolf (2009), son experiencias prácticas y auténticas que normalmente no realizan en el entorno escolar.

Además, diferentes autores y artistas coinciden en que, al poner en contacto a los alumnos con los artistas profesionales y cualificados, se posibilita que los alumnos tengan acceso a una educación musical de calidad (Sinsabaugh, 2006; Upitis, 2005). Se trata de una experiencia valiosa en sí misma (Sharp, 1990), la cual permite a los estudiantes ampliar su percepción con relación a los artistas y a su actividad profesional (Upitis, 2005), además de que puede contribuir de manera positiva a educar a los futuros consumidores de arte (Sinsabaugh, 2006).

5.3.2 Posibilita el contacto con el artista y revaloriza el arte en la sociedad

Sharp (1990) destaca que a menudo los alumnos manifiestan que el estar en contacto con “un verdadero artista en vivo” (p. 140) les proporciona una visión diferente sobre su comprensión de las artes, por lo que los estudiantes son capaces de ampliar su percepción con relación a las artes, a los artistas y a su actividad profesional. Estas experiencias permiten a los alumnos sentirse más próximos de los artistas, aprender a partir de los profesionales y entender los procesos creativos particulares.

Según Sharp y Dust (1997), trabajar junto a un artista permite a los alumnos conocer a los artistas y su trabajo de manera contextualizada, así como otros aspectos con relación a cómo llegaron a ser artistas, la formación que han llevado a cabo para ser artistas o las diferentes trayectorias laborales de la profesión. También puede hacer que los alumnos lleguen a plantearse lo que implica trabajar en las artes. De esta manera, frecuentemente los alumnos toman consciencia del arte como algo más serio. Incluso Hall y Thomson (2007) explican que este tipo de experiencias inspiraron a muchos de los niños a pensar en el arte como una profesión factible. Esto provoca, en palabras de De Backer et al. (2012), la reducción de la distancia psicológica entre los alumnos y el mundo del arte.

5.3.3 Contribuye a la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos a través de los procesos creativos de los compositores

Trabajar junto a un artista permite a los alumnos adquirir nuevos conocimientos a través de los propios procesos creativos de los artistas. En un primer momento, los alumnos pueden comprender los procesos artísticos de los compositores y acercarse a puntos de vista artísticos alternativos. Además, esto permitirá a los alumnos adquirir nuevas habilidades y conocimientos, así como potenciar una actitud crítica hacia las artes (Sharp y Dust, 1997). En este sentido podemos destacar las siguientes contribuciones:

- Trabajar junto a un artista ayuda a los alumnos a conocer e identificar los procesos artísticos que los artistas llevan a cabo para conseguir una obra terminada. Este proceso va desde la inspiración hasta la experimentación, el desarrollo y la reelaboración de las ideas iniciales (Sharp y Dust, 1997).
- Trabajar junto con un artista puede proporcionar a los alumnos un punto de vista alternativo para los alumnos (De Backer et al., 2012; Easton, 2003, p. 25; Sharp y Dust, 1997) e incluso ofrecer a los alumnos perspectivas sorprendentes sobre el mundo (De Backer et al., 2012). Como expresa uno de los docentes que participaron en el proyecto cuando se refiere al artista: “Al compartir su pasión por su arte y su profundo conocimiento del proceso, permiten a mis alumnos –y a mí– participar en su experiencia. Con un artista en el aula, vemos y pensamos como artistas” (Easton, 2003, p. 25).
- Trabajar junto a un artista permite a los alumnos aprender nuevas habilidades, así como desarrollar algunas de las habilidades técnicas artísticas que ya tienen en torno a una determinada forma de arte (De Backer et al., 2012; Sharp y Dust, 1997). A la vez que desarrollan estas habilidades, también adquieren conocimiento y aprenden nuevos conceptos junto al artista.
- Finalmente, trabajar junto a un artista puede ayudar a los alumnos a desarrollar y aplicar habilidades con relación a la valoración crítica de las artes, así como la utilización de un lenguaje técnico apropiado (Sharp y Dust, 1997).

5.3.4 Promueve la experimentación y la incorporación de nuevos aprendizajes a su propia práctica

Como explican Sharp y Dust (1997), los artistas animan a los alumnos tanto a desarrollar sus propias ideas como a experimentar nuevos enfoques, de la misma manera que ellos también lo hacen en su propia práctica artística. Es por eso por lo que, en muchos casos, los alumnos quieren probar e incorporar los enfoques de los artistas en sus propios procesos creativos. De esta manera, los alumnos incorporan fases de experimentación y reelaboración de sus propios productos creativos, donde ponen en práctica estas nuevas habilidades o técnicas para luego incorporarlas a sus propias creaciones. Como consecuencia, los alumnos descubren nuevas maneras de hacer y nuevos enfoques para poder desarrollar su propia práctica creativa, lo que les proporciona nuevos aprendizajes que pueden incorporar en sus propias creaciones artísticas.

5.3.5 Genera entusiasmo y admiración de trabajar junto a un artista

Sharp y Dust (1997) explican que trabajar junto a un artista puede provocar que los alumnos se contagien del entusiasmo y del compromiso que los artistas muestran por la actividad artística y por su trabajo. De Backer et al. (2012) también valoran estas experiencias como estimulantes no solamente para los alumnos, sino también para los profesores. Además, Sharp (1990) explica que los alumnos, se muestran más motivados para reelaborar su propio trabajo y alargar el proceso creativo hasta que consideran que han conseguido llegar al resultado final, incluso aquellos que anteriormente consideraban aburrido este tipo de proceso:

los alumnos estaban fascinados por aprender cómo los artistas obtienen inspiración, cómo investigan y trabajan sobre sus ideas, experimentando y cambiando su trabajo muchas veces antes de llegar a una pieza final de escritura, artefacto o actuación. (Sharp, 1990, p. 140)

5.3.6 Los artistas como modelos positivos para los alumnos

Trabajar junto a un artista puede proporcionar a los alumnos importantes modelos a seguir (De Backer et al., 2012; Sharp y Dust, 1997). Como añade Sharp (1990),

esto contribuye a que los alumnos puedan involucrarse de manera práctica en las artes y convertirse en creadores. De esta manera, los alumnos pueden transferir algunos de estos conocimientos, técnicas o habilidades propias de los expertos e incorporarlas a sus propias creaciones siguiendo la guía del experto. Por lo tanto, tomar como modelo tanto al artista como su práctica artística permite a los alumnos conocer y entender de primera mano las diferentes formas de trabajar de los artistas (Sharp, 1990), y promueve la creatividad y las habilidades creativas de los alumnos a la vez que amplía la visión artística actual de la escuela (De Backer et al., 2012).

Además, cuando los alumnos se sienten identificados con el artista o con su experiencia personal, éstos pueden verse reflejados en la figura del profesional (Sharp y Dust, 1997). Esto, junto con las valoraciones positivas que los artistas hacen del trabajo de los alumnos, puede ser un impulso para los alumnos interesados en el arte pero que aún no tienen la confianza suficiente para poder transmitirlo abiertamente a sus compañeros o padres y, por lo tanto, ayudar a aumentar la confianza en sí mismos.

5.3.7 Fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de relación con el grupo

La posibilidad de trabajar junto al artista en el aula ayuda a que el alumnado mejore sus relaciones y habilidades sociales, a la vez que contribuye a la práctica y construcción de valores diversos, tales como:

- *Las habilidades personales y sociales.* Otros autores como Ruononen y Ruismäki (2015)³³ investigan sobre el impacto que tienen de este tipo de proyectos en los alumnos y observan que los proyectos de colaboración entre docentes y artistas tienen repercusión en las habilidades sociales y en el comportamiento de los alumnos. Los autores identifican resultados significativos en torno a los siguientes aspectos del comportamiento social: “comportamiento útil, comportamiento amistoso, construir un espíritu positivo en la sala de clase,

³³ Los autores realizan un estudio de caso dentro del programa MUS-E® desarrollado en Finlandia, en el cual dos artistas trabajan en la escuela de primaria. El aprendizaje en la escuela se planificó basándose en las artes y a través del trabajo en equipo cooperativo junto con el maestro de la escuela.

entender la posición de los demás, trabajador responsable, pacificador, compartir y el trabajador del equipo social” (p. 593).

- *La colaboración y el trabajo en grupo.* Algunos aspectos sobre la colaboración y el trabajo en grupo también fueron destacados por Sharp (1990), quien explica que los alumnos, a partir del trabajo con el artista, aprendieron a colaborar, a tomar decisiones y a respetar las decisiones de sus compañeros, así como a actuar para el beneficio del grupo en detrimento del beneficio individual.
- *La inclusión.* Además, en algunos estudios como Hall y Thomson (2007), que ponen énfasis en los beneficios de este tipo de experiencias en relación con la inclusión social y educativa a través de las artes, destacan la valoración positiva que realizan los alumnos de su participación en este tipo de proyectos, incluso aquellos identificados por los maestros como altamente vulnerables. Además, estos proyectos también ayudan a reducir los sentimientos de inseguridad (De Backer et al., 2012) y, por lo tanto, a aumentar la confianza en sus propias habilidades (Sharp, 1990).

6. Los factores de éxito en las asociaciones con artistas

En este capítulo presentamos los factores que contribuyen al éxito en las asociaciones con artistas, un éxito que tiene como objetivo principal construir una colaboración real entre los artistas y los docentes. Para la construcción de esta colaboración es esencial que:

- Se realice un trabajo compartido entre los participantes (Easton, 2003; Griffiths y Woolf, 2009; Kerin y Murphy, 2018; Orfali, 2004; Partington, 2018; Reiss y Pringle, 2003; Thomson et al., 2006 o Upitis, 2005).
- Se fomente el desarrollo de relaciones significativas entre artistas y docentes (Easton, 2003; Eidsaa, 2018; Kerin y Murphy, 2018 o Partington, 2018).

Cabe destacar que existen algunos condicionantes que pueden influir en el desarrollo de las asociaciones con artistas. Entre ellos, podemos mencionar que las expectativas que tienen los participantes con relación a la práctica creativa, la asociación y el proyecto pueden repercutir en la relación de colaboración que desarrollan los docentes y los músicos. Según Holgersen et al. (2018)³⁴, si las experiencias previas son positivas, esto posiblemente tenga un efecto positivo en la relación que se desarrollará entre los diferentes participantes durante la asociación.

A continuación, destacamos algunos aspectos que pueden contribuir a maximizar los beneficios en los proyectos entre artistas y docentes en relación con el trabajo compartido, con las relaciones significativas y con la organización de las asociaciones con artistas:

6.1 En relación con el trabajo compartido

Si nos referimos al trabajo compartido entre artistas y docentes, y haciendo

³⁴ En el caso del proyecto que analizan Holgersen et al. (2018), existen algunos factores que repercuten en los resultados. Tanto la docente como los músicos muestran expectativas positivas en relación con el proyecto: la docente había tenido una experiencia positiva previa con el taller y los alumnos también habían tenido experiencias compositivas previas.

referencia a las asociaciones que se establecen entre ellos, Kerin y Murphy (2018)³⁵ señalan el “coteaching”³⁶ como una herramienta de gran potencial para la enseñanza musical y para el desarrollo de las colaboraciones efectivas y exitosas entre músicos y docentes. Definen el término como “una práctica de colaboración basada en el intercambio de conocimientos y el trabajo conjunto en la planificación, la práctica y la evaluación de la práctica en el contexto de la colaboración entre músicos y profesores” (p. 217).

Sin embargo, independientemente de que hablemos de “coteaching” o no, en este planteamiento podemos observar, de alguna forma, diferentes niveles de asociación y trabajo compartido entre los músicos y los docentes: desde experiencias donde los músicos simplemente actúan como participantes en el aula, hasta experiencias colaborativas más amplias que también implican la planificación o la evaluación conjunta entre los músicos y los docentes.

A continuación, exponemos algunos factores que de manera general contribuyen al desarrollo del trabajo compartido entre artistas y docentes:

- La planificación y la coordinación.
- El diálogo y la reflexión conjunta.
- El compartir las perspectivas y los intereses, así como comprender las necesidades y las expectativas.
- La negociación y la comprensión común de los objetivos, los contenidos y la metodología.
- La delimitación de los roles y las responsabilidades.
- La formación específica de los artistas y los docentes.

³⁵ Kerin y Murphy (2018) estudian tres proyectos que involucran a estudiantes de música como músicos en la escuela.

³⁶ El “coteaching” comprende tres elementos interdependientes: “coplanning”, “copractice” y “coevaluation”, lo que podemos traducir como el trabajo conjunto de planificación, práctica y evaluación según la propia definición del término. Kerin y Murphy (2018) utilizan este marco analítico como punto de partida para analizar el ideal de la colaboración músico-docente.

6.1.1 La planificación y la coordinación

Autores como Easton (2003), Griffiths y Woolf (2009), Orfali (2004), Reiss y Pringle (2003) o Thomson et al. (2006) destacan que uno de los factores de éxito de las asociaciones con artistas es la planificación y la coordinación de manera conjunta entre los docentes y los artistas, lo que permite desarrollar un trabajo compartido entre ambos grupos en el aula. Algunos de los principales aspectos que los participantes deben definir de manera conjunta son las relaciones que se establecen entre ellos, los roles que adoptan en el aula o las áreas de conocimiento (Easton, 2003; Griffiths y Woolf, 2009).

Esto no difiere de los datos referentes a las asociaciones entre músicos y artistas. En este caso, y según Holgersen et al. (2018)³⁷, la planificación y el contacto previo entre el docente y el compositor son factores relevantes para la cooperación posterior de los socios en el aula. Incluso Kinsella et al. (2018) expresan que las sesiones de reflexión programadas durante el desarrollo del proyecto contribuyeron a que la experiencia fuera un éxito.

6.1.2 El diálogo y la reflexión conjunta

Ya hemos mencionado anteriormente que, tomando como punto de partida la importancia del trabajo compartido entre los artistas y los docentes, diferentes autores destacan como esencial el diálogo entre los participantes. Este diálogo también resulta fundamental para comprender los intereses y las necesidades del otro (Easton, 2003; Thomson et al., 2006).

Además, para que realmente se pueda desarrollar una colaboración sólida entre los participantes, Easton (2003) destaca la importancia de que exista una voluntad de dialogar, de expresar las propias necesidades y también de escuchar las necesidades o requerimientos del otro, de manera que puedan llegar a una mayor comprensión y a un entendimiento mutuo. De esta manera, los participantes pueden negociar aquellos aspectos que puedan resultar más conflictivos entre artistas y docentes.

³⁷ Holgersen et al. (2018) consideran esto incluso más importante que las actividades de preparación que el docente realiza con los alumnos previamente a las visitas de los músicos.

En las asociaciones entre músicos y artistas, según Partington (2018), el desarrollo de una relación dialógica entre los participantes puede servir para negociar y construir una relación significativa para ambos. En este sentido, el diálogo y la reflexión conjunta sobre el trabajo musical en el aula es importante tanto para planificar la experiencia como para valorar las actividades realizadas. Además, esta interacción y comunicación es necesaria durante las diferentes fases del proyecto (Eidsaa, 2018)³⁸ y de manera regular entre los socios (Partington, 2018)³⁹, lo que ayudará a coordinar el trabajo de los participantes.

6.1.3 El compartir las perspectivas y los intereses, así como comprender las necesidades y las expectativas

La variedad de participantes hace que existan diversidad de intereses y necesidades. Por esta razón, compartir y conocer los intereses y las necesidades que tienen tanto los artistas como los docentes en torno al proyecto antes de iniciar las actividades en el aula, se convierte en una necesidad y en un medio para favorecer la comprensión de las necesidades y las expectativas del otro (Bowen y Kisida, 2017; Easton, 2003; Thomson et al., 2006).

Como explican Thomson et al. (2006), también es importante compartir las prácticas educativas o los valores profesionales, sobre todo para que no se produzcan confusiones entre los participantes y sus diferentes formas de trabajo. Bowen y Kisida (2017) inciden en los aspectos en los cuales docentes y artistas muestran discordancias, con el objetivo de afrontar los posibles conflictos antes de que se produzcan. Aunque a veces son inevitables, estos conflictos se pueden minimizar a través del diálogo cuando las diferentes partes conocen las necesidades de sus compañeros y están dispuestas a negociar.

³⁸ La autora identifica principalmente dos aspectos que hacen que las relaciones entre los participantes se conviertan en significativas: por una parte, la confianza y el respeto mutuo, y por otra, la interacción y comunicación durante las diferentes fases del proyecto.

³⁹ Al tratarse de un proyecto de larga duración, la autora establece como frecuencia adecuada una interacción semanal o quincenal durante dos años entre el músico y el docente, hasta que las relaciones se establezcan entre ambos.

En los proyectos de colaboración entre músicos y docentes, Froehlich (2018)⁴⁰ también destaca la importancia de compartir y comprender las perspectivas de los diferentes participantes para conseguir el éxito. Sin embargo, estas perspectivas no son solamente las perspectivas de los músicos y de los docentes, sino que también incluyen el marco contextual en el que se desarrolla la colaboración. De ahí la importancia de conocer los diferentes intereses, preferencias y valores ya no sólo de los músicos, de los docentes o de los estudiantes, sino también de las instituciones educativas, expertos del currículum y responsables políticos. De esta manera, estos intereses y objetivos se pueden situar en diferentes niveles: los intereses de los músicos y de los docentes en beneficio de los alumnos, los intereses de la escuela como institución en beneficio de la comunidad, o los intereses políticos en beneficio del avance de la educación musical a nivel curricular. Por lo tanto, los autores consideran que las asociaciones deben negociar los objetivos del proyecto teniendo en cuenta los valores de dicho proyecto y no los valores propios de cada participante, así como teniendo en cuenta que los alumnos son la parte más importante de la experiencia educativa.

6.1.4 La negociación y la comprensión común de los objetivos, los contenidos y la metodología

Después de compartir intereses, necesidades o perspectivas, los participantes han de construir una comprensión común de los objetivos, los contenidos y los métodos utilizados en el proyecto (Easton, 2003). Por esta razón, Thomson et al. (2006) hacen hincapié en la importancia de discutir aspectos como los objetivos del proyecto, el proceso que llevarán a cabo los diferentes participantes o las posibles dificultades que pueden surgir durante su desarrollo al comienzo del proyecto. Incluso Uptis (2005) llega a resaltar que tanto el proyecto como los objetivos tienen que estar previamente definidos antes de que los artistas acepten participar, para que éstos puedan conocer el proyecto y los objetivos ligados a dicho proyecto antes de aceptar su participación. La aplicación de este simple protocolo puede minimizar los potenciales conflictos que

⁴⁰ Los autores analizan no solamente el discurso verbal entre los participantes del proyecto, sino también las interacciones interpersonales no verbales, identificando conflictos creados por las confusiones entre los participantes.

podrían tener lugar durante el desarrollo de las asociaciones con los artistas.

Los autores que tratan de manera específica las asociaciones con músicos también resaltan la importancia de compartir algunos de estos aspectos. En este caso, Eidsaa (2018) destaca el enfoque práctico de los diálogos entre los participantes, quienes principalmente concretan aspectos como los objetivos de la siguiente sesión, el proceso de creación de los alumnos o el producto final que presentarán a la audiencia externa.⁴¹ Además, Holgersen et al. (2018) resaltan otros aspectos como los valores musicales o las perspectivas sobre la música como materia escolar, considerando que estos enfoques comunes son los que ayudan a crear relaciones de responsabilidad mutua entre los participantes.

6.1.5 El delimitar los roles y las responsabilidades

Según Easton (2003), hablar y concretar los roles a través del diálogo entre artistas y docentes contribuye a crear una relación significativa entre los participantes y una colaboración. Luego podemos decir que resulta importante delimitar las funciones y los roles que los participantes asumirán durante la entrada del artista en el aula.

En los estudios que involucran a músicos y artistas, encontramos autores como Eidsaa (2018), Holgersen et al. (2018), Kinsella et al. (2018) o Partti y Väkevä (2018), que identifican esta práctica como un factor de éxito. Además, según Partti y Väkevä (2018)⁴², la importancia de clarificar y delimitar las funciones y los roles de los participantes es aún más relevante en el caso de los proyectos que no incluyen formación de los músicos o compositores que entran en el aula. Esto es debido a que, finalmente, es la capacidad de los participantes para trabajar en colaboración y las experiencias tanto previas como personales las que en muchos casos delimitan la asociación exitosa.

⁴¹ Eidsaa (2018) analiza los diálogos que se producen entre los músicos y los docentes. La autora resalta que, aunque en los diálogos entre los músicos y los docentes aparecen preocupaciones o incertidumbres, el resultado final fue positivo. El proyecto fue valorado positivamente tanto por los participantes como por la audiencia que asistió a la presentación final y las administraciones.

⁴² El proyecto que analiza Partti y Väkevä (2018), a diferencia de otros proyectos, no incluye formación de los compositores que entran en el aula. En su caso, los compositores no habían sido formados como docentes.

6.1.6 La selección de participantes y la formación específica de los artistas y los docentes

Conforme se desarrollan las asociaciones con artistas en las escuelas, comienza a surgir la necesidad de dotar de formación específica a los artistas que entran en el aula. Según Remer (2003), en los años setenta se empieza a valorar la necesidad de que los artistas que trabajan en entornos escolares conozcan algunos aspectos sobre educación, como pedagogía y gestión del aula, resolución de conflictos o desarrollo y evaluación del currículum. Seguramente por esta razón los autores consideran tanto la selección de participantes como la formación específica como factores de éxito en las asociaciones con artistas.

En cuanto la selección de participantes, Upitis (2005) considera que es importante que los artistas sean expertos en su forma de arte para poder compartir sus conocimientos con los alumnos y con los docentes. Sin embargo, dadas las complejidades de los diferentes roles que pueden adoptar los artistas, éstos también tienen que conocer el contexto escolar, estar dispuestos a desarrollar un papel de artista-educador, así como estar dispuestos a relacionarse con los docentes y con los propios estudiantes.

Además, como hemos expuesto anteriormente, la formación de los participantes también es considerada por diversos autores como uno de los factores de éxito de la asociación, puesto que les dota de conocimientos específicos que son importantes para el desarrollo de dicha asociación. Con relación a los proyectos de colaboración con músicos o compositores, hemos visto que autores como Abeles (2018), Kinsella et al. (2018) o Rolle et al. (2018) ya incluyen la formación de los participantes como parte fundamental del diseño del proyecto.⁴³

⁴³ Para más información, consultar “La formación de los de los músicos y de los docentes” (apartado 4.1.1).

6.2 En relación con las relaciones significativas

Kerin y Murphy (2018) explican que los participantes interactúan entre sí para desarrollar relaciones significativas y colaboraciones exitosas. Según destacan, esta interacción comporta intercambio de conocimientos y experiencias, confianza, compromiso y respeto mutuo. Además, estas colaboraciones entre músicos y docentes son procesos complejos y cambiantes que dependen de otros factores como las relaciones humanas y las habilidades interpersonales de los participantes. Sin embargo, cada participante depende del otro para que el proyecto tenga éxito, aunque cada uno de ellos tenga un rol diferente.

A continuación, exponemos algunas ideas en torno al desarrollo de relaciones significativas entre artistas y docentes:

- La confianza y el compromiso entre los participantes.
- El respeto y el reconocimiento de la experiencia profesional.
- El tiempo, la reflexión y la valoración de los participantes para superar los desafíos iniciales.

6.2.1 La confianza y el compromiso entre los participantes

La confianza y el compromiso mutuo de los artistas y los docentes también resulta fundamental para el éxito de las asociaciones con artistas. Según Easton (2003), conocer las ideas del compañero, planificar juntos y construir juntos hace que los participantes aumenten la confianza en sus compañeros. Al aumentar la confianza en sus compañeros, generalmente todos los participantes se muestran más dispuestos a colaborar en el proyecto. Sin embargo, como explican Thomson et al. (2006), el compromiso tanto de los artistas como de los docentes es insuficiente, ya que frecuentemente es necesario un esfuerzo no sólo para establecer sino también para mantener las relaciones y el entendimiento entre ellos.

En las asociaciones con músicos, también es importante este compromiso mutuo. Partington (2018), tomando como punto de partida algunas ideas de Pugh y De'Ath (1989), enumera algunos compromisos que considera relevantes para el

desarrollo de una relación de colaboración entre músicos y docentes. Además de compartir objetivos, decisiones o responsabilidades, los participantes también tienen que mostrar compromiso o voluntad de negociación.

6.2.2 El respeto y el reconocimiento de la experiencia profesional de los participantes

Tomando como punto de partida la confianza entre músicos y docentes, autores como Eidsaa (2018) o Holgersen et al. (2018) añaden el respeto mutuo como factores que contribuyen a que las relaciones entre los participantes se conviertan en significativas. Holgersen et al. (2018) subrayan que este respeto tiene que ser tanto personal como profesional, lo que contribuye a valorar el perfil profesional de los compañeros desde una perspectiva tanto artística como pedagógica. En este caso, los socios participantes conocen sus roles dentro del aula y reconocen los roles de sus compañeros, lo que les permite respetar la responsabilidad profesional de cada uno y contribuir al reconocimiento mutuo.⁴⁴

En esta misma línea, Partington (2018) enumera algunos de los compromisos para el correcto desarrollo de una relación dialógica entre músicos y docentes que tienen relación con el respeto y el reconocimiento mutuo, los cuales sintetizamos a continuación:

- Reconocer las habilidades y la experiencia profesional del otro.
- Observar la práctica del otro, identificando y comprendiendo los aspectos comunes y las diferencias tanto de los roles profesionales como del trabajo que desarrolla el otro en el aula.
- Compartir tanto los puntos fuertes como los puntos débiles de cada uno, tanto pedagógicos como musicales, de modo que se pueda construir una relación de colaboración donde se equilibren las jerarquías de poder.

⁴⁴ Como ejemplo, en la investigación de Holgersen et al. (2018), la docente considera al compositor como una “autoridad” en el proceso de composición y presenta a los músicos como líderes profesionales. Esto hizo que el compositor, quien dirigió el proceso de composición, se sintiera apoyado tanto musical como pedagógicamente. Además, los profesionales que participan se describen como aprendices en cuanto a su participación en el taller.

- Mostrar honestidad con los otros y tener la libertad para poder hacer críticas y valoraciones de manera constructiva, siempre respetando a los compañeros.
- De esta forma, y a través del reconocimiento profesional mutuo, los conocimientos específicos y la experiencia profesional tanto del músico como del docente se combinan para el desarrollo del taller, creando nuevas prácticas creativas con los alumnos (Holgersen et al., 2018). Consecuentemente, autores como Holgersen et al. (2018), Kinsella et al. (2018) o Partington (2018), también consideran que la utilización de la experiencia profesional de cada uno de los participantes contribuye a que los proyectos de colaboración sean un éxito.

6.2.3 El tiempo, la reflexión y la valoración de los participantes para superar los desafíos iniciales

Uno de los factores necesarios para poder garantizar la colaboración entre artistas y docentes es el tiempo. Según Easton (2003), el tiempo es un factor necesario para que se desarrollen relaciones de colaboración, confianza y compromiso entre los participantes. Esto permite tanto a los artistas como a los docentes poder compartir, planificar y reflexionar sobre los procesos, contribuyendo a crear colaboraciones efectivas entre los participantes.

Además, otro de los factores de éxito de las asociaciones con artistas a largo plazo es fomentar y dar la oportunidad de que artistas y docentes reflexionen sobre sus experiencias y prácticas. Uptis (2006) explica que el tiempo y el trabajo compartido permitió a los participantes desarrollar algunas estrategias para progresar y sobrepasar algunos de los desafíos iniciales del proyecto. En este sentido, Joseph y Southcott (2012) indican que cuanto mayor duración tenga el programa de colaboración, mayores serán los beneficios. Sin embargo, también añaden que una colaboración puntual también puede ser una novedad y una motivación tanto para los alumnos como para la escuela.

6.3 En relación con la organización

Finalmente, destacamos algunos factores en torno a la organización de los proyectos de colaboración y, por tanto, con el contexto y el marco estructural en el que

se desarrollan las asociaciones entre artistas y docentes:

- La adecuación a las necesidades y particularidades del contexto.
- La integración de la asociación en el currículum escolar.
- La gestión de las asociaciones con artistas.
- La vinculación y el apoyo de organizaciones culturales, otras entidades locales, la administración y la comunidad en general.
- La valoración externa y el impacto de las asociaciones con artistas.

6.3.1 La adecuación a las necesidades y particularidades del contexto

Como ya hemos indicado anteriormente, los contextos en los que se desarrollan los diferentes proyectos de colaboración entre artistas y docentes son muy diversos. Esto hace que las necesidades y las particularidades de cada asociación, así como de cada centro educativo, también sean diferentes. Por esta razón, como destacan Reiss y Pringle (2003), para que las asociaciones con artistas sean exitosas los proyectos no solamente han de promover la colaboración, sino que además han de ser flexibles. Esto ayudará a que los diferentes participantes puedan contribuir de manera activa en el proyecto, de forma que puedan tener acceso y control en el proceso y, por lo tanto, puedan sentirse partícipes tanto de dicho proceso como del producto final.

Cuando nos centramos en las asociaciones entre músicos y docentes, Eidsaa (2018) también identifica esta flexibilidad, a la cual añade otros factores que contribuyen a que la asociación se desarrolle favorablemente. Entre estos factores destacamos la toma de decisiones o la disposición de asumir riesgos por parte de músicos y docentes, así como la capacidad de adaptación de los músicos tanto al contexto como a las circunstancias específicas de cada centro.⁴⁵

⁴⁵ Como resultado de su investigación, Eidsaa (2018) explica que las composiciones resultantes de las dos experiencias analizadas se encuadran en géneros y estilos muy diferentes, que responden a las necesidades y a las particularidades de ambos contextos.

6.3.2 La integración de la asociación en el currículum escolar

A medida que se desarrollan las asociaciones con artistas y que aumenta la presencia de artistas en las escuelas, Remer (2003) explica que dichos artistas comienzan a hacer conexiones entre los conocimientos que transmiten a los alumnos y el plan de estudios de los centros escolares. Estas conexiones con el currículum escolar son identificadas por autores como Upitis (2005) como un factor de éxito en las asociaciones con artistas. Esto significa que, para que los programas sean exitosos, los artistas deben enfocar sus intervenciones hacia las tareas relacionadas con el trabajo que realizan los docentes en el aula. Por lo tanto, esto significa que los artistas tendrían que estar dispuestos a conocer y explorar algunos aspectos del currículum y a trabajar de manera conjunta con los docentes para contribuir a desarrollar el plan de estudios obligatorio.

Cuando nos focalizamos en las asociaciones con músicos, de nuevo estos datos son similares. Holgersen et al. (2018) también se plantea la adecuación del proyecto al plan de estudios. En este caso, la composición musical es parte del plan de estudios, y las colaboraciones con artistas visitantes son actividades que en algunas ocasiones también sugieren la regulación curricular. Es precisamente por eso que los compositores tienen que tener en cuenta lo que los alumnos están aprendiendo (Kinsella et al., 2018)⁴⁶. Cuando ello se produce, los proyectos de asociación se convierten en una experiencia que contribuiría al aprendizaje formal de los alumnos⁴⁷.

Por su parte, Kinsella et al. (2018) añaden la identificación de una responsabilidad compartida entre el docente y el compositor, puesto que una de las responsabilidades de los docentes es evidenciar el aprendizaje y el progreso de sus alumnos en relación con los objetivos de la asignatura. Por lo tanto, destacan la relevancia del papel del

⁴⁶ Aquí aparece un aspecto que caracteriza dicho contexto escolar. En este caso, se trata de un proyecto de larga duración en el cual los conocimientos y las habilidades trabajados por los compositores en los diferentes talleres estaban enfocados a superar los exámenes o pruebas de evaluación, ya que los talleres del proyecto que analizan estaban integrados dentro del currículum escolar.

⁴⁷ Cabe destacar que las asociaciones con artistas forman parte de la educación formal, con un aprendizaje que aparece legislado en las leyes educativas y que además está basado principalmente en los resultados.

docente relacionando el desarrollo del pensamiento compositivo de los alumnos con su aprendizaje, así como ayudando a los compositores a evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.⁴⁸

6.3.3 La gestión de las asociaciones con artistas

Resulta evidente que son necesarias habilidades artísticas para poder gestionar las asociaciones entre músicos y docentes. Sin embargo, hay otros aspectos que también debemos considerar. Boyce-Tillman (2018)⁴⁹ expone cuatro competencias y habilidades que considera necesarias para el desarrollo de proyectos de colaboración entre músicos y docentes. Además de la competencia artística, las otras competencias que identifica son la competencia contextual, la pedagógica y la investigadora.

La competencia contextual se refiere a la necesidad de conocer el contexto en el cual se realizará el programa, así como entender la organización y sus valores educativos. También es necesaria la competencia pedagógica, puesto que los programas tienen como objetivo desarrollar las habilidades cooperativas de los docentes de música. Además, las personas encargadas de gestionar la asociación tienen que tener facilidad para relacionarse con una cierta diversidad de personas y dirigir grupos de colaboración. En cuanto a la competencia investigadora, aunque puede realizarse de manera externa, el autor considera que es importante que de alguna manera la persona que se encarga de desarrollar el proyecto también tenga la capacidad para poder evaluarlo.

Finalmente, Bowen y Kisida (2017) resaltan la importancia de observar y analizar el desarrollo y el impacto de las asociaciones desde una visión externa, evaluando los puntos fuertes y los puntos débiles del proyecto. Esto permite evaluar el cumplimiento de los objetivos iniciales, valorar su progreso y modificar los aspectos que son susceptibles de mejora.

⁴⁸ En este caso, la ayuda de los docentes con su conocimiento profesional específico resultó importante para que los compositores pudieran organizar y estructurar el aprendizaje de los alumnos, ya que independientemente de tener o no esta competencia, son los docentes los que tienen experiencia en realizar este tipo de tareas en este contexto educativo.

⁴⁹ Boyce-Tillman (2018) analiza tres proyectos diferentes diseñados por organizaciones culturales que no forman parte del contexto escolar.

6.3.4 La vinculación y el apoyo de organizaciones culturales, otras entidades locales, la administración y la comunidad en general

Dependiendo del tipo de proyecto de colaboración y de su envergadura, también se manifiesta una variación el número de personas y factores implicados en la asociación. El marco en el que se desarrolla una asociación en la que participa un artista a título individual, por ejemplo, es diferente al marco en el que se desarrolla un proyecto que se extiende a nivel institucional con un mayor número de participantes.

Cuando nos encontramos ante proyectos de mayor envergadura, es necesaria la existencia de un marco que pueda administrar y coordinar dichas asociaciones. De esta manera, no solamente es importante la colaboración entre docentes y artistas, sino también la presencia de otros agentes:

- Primeramente, la escuela también tiene que trabajar en coordinación con los artistas, hecho que puede solucionar posibles problemas o incidentes que pudieran surgir en el desarrollo de las asociaciones con artistas (Orfali, 2004).
- En segundo lugar se observa que, por lo general, las asociaciones de artistas con más éxito tienen una amplia aceptación y apoyo en la comunidad. Este apoyo puede proceder tanto de organizaciones culturales, otras administraciones locales, así como de la comunidad en general (Bowen y Kisida, 2017; Upitis, 2005). En este sentido, Bowen & Kisida (2017) consideran que las asociaciones más exitosas dependen de un organismo general que pueda controlar las asociaciones y que también tenga como objetivo facilitar el trabajo o negociar entre las diferentes partes implicadas, así como buscar financiación para el desarrollo de proyectos. De la misma manera, como explican Thomson et al. (2006), las asociaciones de “Creative Partnerships” no implican solamente al artista, al docente y a la escuela. Se trata de una infraestructura que conecta entidades culturales y educativas. Además, los proyectos tienen un comité de gestión formado por escuelas, artistas y otras personas relacionadas con las artes y con la educación, así como algunos miembros de la comunidad local. Este comité se encarga de planificar, debatir sobre temas difíciles, tomar decisiones o

gestionar conflictos, todo ello para garantizar el correcto desarrollo de las asociaciones con artistas.

- Finalmente, Bowen y Kisida (2017) consideran que es importante involucrar otras partes interesadas y crear una coalición local más amplia. Éstas pueden ser las siguientes: funcionarios de educación, funcionarios del gobierno, líderes de instituciones y organizaciones culturales, investigadores o personas locales interesadas en el proyecto. De esta manera, la búsqueda del apoyo tanto de los sectores público como privado podría beneficiar significativamente el desarrollo de las asociaciones con artistas.

7. Los problemas, dificultades y desafíos en el desarrollo de las asociaciones con artistas

Para finalizar esta primera parte, basándonos en los trabajos de Easton (2003), Thomson et al. (2006), Upitis (2006) o Partington (2018), presentamos los problemas o desafíos que pueden surgir en la planificación y desarrollo de los proyectos de colaboración con artistas, algunas preguntas que continúan siendo objeto de reflexión y de estudio, así como algunas perspectivas o desafíos de futuro. Además, al final del capítulo incluimos un apartado sobre la valoración de la asociación que hacen los alumnos como participantes activos que son, valoración que tiene un enfoque más amplio que los desafíos y dificultades tratados en el caso de los docentes y artistas.⁵⁰

Así, hemos estructurado los datos refiriéndonos en primer lugar a las asociaciones en general y, en segundo, a los docentes, los artistas y los alumnos.

7.1 Algunos problemas o desafíos específicos de las asociaciones con artistas

En el ámbito de las asociaciones con artistas, encontramos dificultades diversas que van desde la colaboración y el perfil profesional de los participantes hasta aspectos más estructurales. Estas dificultades son las siguientes:

- Dificultades en la colaboración entre los docentes y los artistas.
- Dificultades de equilibrio entre los roles de los participantes.
- Dificultades estructurales del proyecto.

7.1.1 Dificultades en la colaboración entre los docentes y los artistas

Tal y como ya hemos expuesto anteriormente, la colaboración entre el artista y

⁵⁰ Hemos considerado que ésta era la parte más apropiada para exponer esta valoración, aunque en cierta forma también comprenda una parte de factor de éxito.

el docente es fundamental para el desarrollo de las asociaciones con artistas. Debemos situarnos en las páginas anteriores cuando hablábamos de la necesidad del trabajo compartido entre el docente y el artista como factor de éxito. Por tanto, es consecuente pensar que cuando este trabajo no existe pueden aparecer problemas.

Sin embargo, Easton (2003) identifica que una gran parte de los artistas que trabajan en proyectos de colaboración con docentes no perciben que la relación con los docentes sea de colaboración entre ambos. Esto le lleva a replantearse uno de los principios fundamentales de las asociaciones con artistas, es decir, si realmente las asociaciones con artistas son tan colaborativas como se entiende en su planteamiento. Por tanto, esto se convierte en un aspecto de reflexión y preocupación con relación a la naturaleza y a la calidad de este tipo de proyectos. De esta dificultad para la colaboración, destacamos que los motivos más relevantes son la falta de comunicación, la falta de comprensión mutua y la falta de tiempo para desarrollar relaciones colaborativas:

a) La falta de comunicación

Algunos autores explican que generalmente esta falta de comunicación está provocada por la falta de tiempo de los participantes para compartir y discutir sus formas de trabajar o sus expectativas en torno al proyecto (Easton, 2003; Thomson et al., 2006). A su vez, esta falta de diálogo puede provocar algunas diferencias o desacuerdos entre los docentes y los artistas en torno a la organización y la gestión de la clase, los contenidos o las normas de clase, así como en referencia al proceso de aprendizaje de los alumnos u otros aspectos educativos (Rolle et al., 2018; Thomson et al., 2006). Por otra parte, la falta de claridad entre los participantes también puede crear confusiones en torno a las expectativas y a las necesidades de los artistas y de los docentes, así como de la definición y delimitación de los roles dentro de la asociación (Easton, 2003; Rolle et al., 2018). Esta falta de diálogo incluso puede provocar una relación desigual entre los participantes, que en algunos casos ha llevado incluso a crear un enfrentamiento entre el artista y el docente (Easton, 2003).

b) La falta de comprensión mutua

Easton (2003) nos dice que la falta de comprensión mutua es un problema relevante que crea descontento entre los participantes, ya que frecuentemente los docentes y los artistas perciben que sus compañeros no entienden cuáles son sus necesidades. Algunas veces esto viene dado porque el artista no es capaz de expresar sus necesidades, como por ejemplo la necesidad de la presencia del docente en el aula durante la intervención del artista (Thomson et al., 2006). Por otra parte, estas necesidades son diferentes según hablemos del artista o del docente. Para los docentes, los artistas son expertos en la forma de arte, pero no comprenden aspectos como la gestión de la clase, la adaptación a los diferentes niveles según los alumnos a los que está dirigida la intervención, las necesidades curriculares o el seguimiento del aprendizaje de los alumnos. En cambio, para los artistas, algunos docentes no contribuyen de la misma manera a la asociación entre artistas y docentes, ya que consideran que el contexto educativo dificulta en algunos casos el desarrollo y el impacto de las artes en la educación, ya sea por el tiempo dedicado a las artes o por las necesidades del currículum (Easton, 2003).

c) La falta de tiempo

Se trata de otro de los aspectos que los artistas resaltan como importantes para poder planificar y compartir con los docentes. Según Upitis (2006), esto es necesario para que los artistas puedan conocer y reflexionar aspectos como las dinámicas del aula o los desafíos que presenta participar en un proyecto de este tipo, principalmente en las primeras ocasiones en las que un artista interviene en un contexto educativo. De esta manera, Partti y Väkevä, (2018) explican que la capacidad de los participantes para trabajar en asociación se ve frecuentemente restringida por el periodo de tiempo limitado de la asociación. A esto Sinsabaugh (2006) añade que, independientemente de que se desarrollen como un único evento o como un proyecto de larga duración, todas las asociaciones requieren de tiempo y de planificación a largo plazo para conseguir contextualizar la colaboración en el contexto escolar.

7.1.2 Dificultades de equilibrio entre los roles de los participantes

Compartimos la idea que expone Easton (2003), cuando dice que los docentes son expertos en educación, conocen los alumnos y conocen sus necesidades. Además, contribuyen con sus conocimientos sobre enseñanza-aprendizaje y sus conocimientos sobre el currículum. Los artistas, por el contrario, son expertos en arte: éstos contribuyen con sus conocimientos específicos sobre la forma de arte, así como con sus habilidades y experiencia artística. Por esta razón, considera que el docente no solamente debería llevar a cabo la mayor parte de los aspectos relacionados con la gestión del aula, sino que también debería contribuir con su conocimiento a la planificación y al desarrollo de la intervención del artista. De la misma forma, los conocimientos de los artistas deberían de ser un aprendizaje para los docentes, quienes aprenden de los artistas y se benefician de la asociación, consiguiendo cambios perdurables en relación con el aprendizaje de las artes. Sin embargo, todo esto sólo se puede desarrollar si realmente se produce una colaboración entre los artistas y los docentes, y si estos últimos adquieren un rol de participación activa en el proyecto.

Sin embargo, en la realidad se observa que el rol que adoptan los docentes durante la entrada del artista al aula en los proyectos de colaboración varía según el tipo de proyecto y según los participantes. Además, la participación activa de los docentes, el desarrollo de una relación de colaboración entre docentes y artistas, así como la creación de enfoques conjuntos no son prácticas generalizadas (Christophersen, 2013; De Backer et al., 2012 o Hall y Thomson, 2007 entre otros).

Así mismo, se constata que cuando los docentes no se implican en los proyectos, tampoco se benefician de los conocimientos específicos, las habilidades artísticas ni los enfoques pedagógicos que pueden observar a partir del trabajo con los artistas en el aula. Como consecuencia, tampoco se producirá un impacto significativo en factores como la manera de enseñar de los docentes, el desarrollo de la creatividad o la innovación en la enseñanza artística (Hall y Thomson, 2007). Todos ellos son aspectos que se pueden desarrollar a partir de la implantación de este tipo de proyectos en la escuela. En consecuencia, no habrá una repercusión a largo plazo de las potencialidades que los proyectos persiguen.

Como consecuencia de todo ello, encontramos que es frecuente que las asociaciones con artistas finalmente no se desarrollen como una verdadera asociación entre participantes. En algunas ocasiones, se observan incluso casos en los que dichos participantes no respetan ni valoran el perfil profesional del otro (Sinsabaugh, 2006). Lo que en realidad sería de desear, tal como presenta Thomson y Hall (2015), es que los docentes fuesen tratados como expertos en educación y que los artistas fuesen tratados como expertos en su forma de arte, ya que ambos contribuyen a la asociación con diferentes conocimientos y con diferentes roles que no pueden ser intercambiables.

7.1.3 Dificultades estructurales del proyecto

Entre este tipo de dificultades, podemos distinguir las relacionadas con la dedicación temporal y los resultados sostenibles, la perspectiva de continuidad en el futuro y la falta de apoyo administrativo-económico del proyecto.

a) La dedicación temporal y los resultados sostenibles

Algunos autores (Thomson et al., 2006; Upitis, 2006) identifican la falta de tiempo como un problema para poder desarrollar con éxito las asociaciones con artistas. En este sentido, tanto los docentes como los artistas hacen referencia a que las artes y las actividades artísticas requieren una planificación temporal diferente a la que puedan requerir otras asignaturas (Upitis, 2006). Además, a esto debemos añadir que los artistas explican que es difícil calcular la duración de un proceso creativo. Es por eso que a menudo, según Thomson et al. (2006), cuando la planificación del proyecto difiere de la realidad, la falta de tiempo para desarrollar adecuadamente el proyecto se convierte en un problema para las asociaciones con artistas. Por esta razón, el hecho de disponer de una adecuada dedicación temporal estará directamente relacionado con unos resultados sostenibles tanto para los docentes como para los centros educativos.

Frecuentemente, las asociaciones con artistas son de corta duración porque los medios para desarrollar este tipo de proyectos a largo plazo son limitados. Además, como añade De Backer et al. (2012), este tipo de experiencias a menudo son esporádicas y no están integradas en la práctica escolar, por lo que los resultados son limitados. Desde su perspectiva, los miembros de las organizaciones artísticas indican que para que

exista un importante aumento de docentes que fomenten la enseñanza artística y la creatividad en el aula, es necesario que los artistas visiten la escuela en repetidas ocasiones. Aunque los docentes generalmente adoptan algunas ideas, los enfoques artísticos y los aprendizajes específicos en torno a las diferentes formas de arte solamente pueden ser realmente asimilados por los docentes cuando éstos trabajan con los artistas durante periodos más largos de tiempo.

b) La perspectiva de continuidad en el futuro

Si nos referimos a la repercusión de los proyectos de asociación con artistas, los estudios nos muestran que existe cierta dificultad para mantener la implicación de los docentes en la enseñanza de las artes en la escuela una vez que ya no tienen el apoyo regular de los artistas. Upitis (2006) identifica esto como un desafío para los docentes, quienes en algunos casos expresan su intención de seguir trabajando a partir de la experiencia y el aprendizaje que han desarrollado como consecuencia de su participación en la asociación. En otros casos, por el contrario, los docentes expresan algunos temores asociados a las dificultades de continuar con el trabajo del artista. Esto es debido, principalmente, a que surgen otras prioridades que contribuyen a que las aportaciones de los artistas no perduren y no sean incorporadas en la manera de hacer del docente, por lo que el proyecto se convierte finalmente en una experiencia puntual en el centro escolar.

Sin embargo, los miembros de las organizaciones artísticas se han expresado al respecto, manifestando que existen algunas intervenciones que pueden ayudar a desarrollar un trabajo creativo sostenible en los docentes. Entre ellas, destacamos las siguientes: involucrar a los docentes en el proyecto, fomentar las reflexiones de los docentes durante y después de las sesiones de trabajo con los artistas, o proporcionar retroalimentación a los docentes sobre su propia práctica (De Backer et al., 2012).

c) La falta de apoyo administrativo-económico del proyecto

Finalmente, debemos referirnos a los problemas que aparecen a nivel administrativo y/o económico en el desarrollo de las asociaciones con artistas, tanto por la falta de apoyo de las instituciones como por la falta de recursos para poder desarrollar

los programas. De esta manera, la lucha constante para obtener financiación hace que en muchos casos los administradores pierdan la motivación inicial (Upitis, 2006). Como explica Joseph y Southcott (2012), es la falta de financiación la que hace que estos programas no se desarrollen tan frecuentemente y no su relevancia como prácticas educativas dentro de la enseñanza artística. Como consecuencia de los presupuestos limitados, generalmente las organizaciones restringen el desarrollo de este tipo de proyectos a pocas escuelas y, finalmente, la mayoría de los proyectos que se ponen en marcha tienen una corta existencia (De Backer et al., 2012).

Upitis (2006) insiste en que el apoyo de las administraciones y de la comunidad es fundamental para mantener las asociaciones, siendo incluso más importante para los docentes que los recursos complementarios, como puede ser el reconocimiento del trabajo extra que supone trabajar con artistas o planificar este tipo de proyectos.

7.2 Algunos problemas o desafíos específicos de los docentes

Si centramos nuestra atención en los docentes, también encontramos algunos aspectos que pueden resultar problemáticos o conflictivos. Algunos de estos aspectos son los siguientes:

- Equilibrios y desequilibrios entre docente y artista en la conducción de las clases.
- El escaso reconocimiento del docente.
- La baja confianza musical del docente.
- La dedicación extra por parte del docente.

7.2.1 Equilibrios y desequilibrios entre docente y artista en la conducción de las clases

En el momento en el que el artista entra en el aula e interfiere en el espacio habitual del docente, las funciones de los participantes también varían. En este caso, el docente comparte con el compositor la autoridad que habitualmente ejerce de manera individual. Por esta razón, según Easton (2003), existen algunas posibilidades de que el artista no tenga en cuenta la estructura de la clase o los tipos de aprendizaje que el docente genera con sus alumnos y establezca nuevos patrones de enseñanza con éstos.

La autora identifica esto como uno de los riesgos que los docentes pueden tomar, de manera que el rol del docente quede excluido a ser tan solo el asistente en su propia aula, como algunos de los profesores resaltan. Por esta razón, puede surgir un sentimiento de resentimiento por parte de los docentes, ya que mientras los artistas experimentan, descubren y desarrollan las actividades artísticas en el aula, el rol del docente se limita a gestionar la clase.

7.2.2 El escaso reconocimiento del docente

Otra de las dificultades asociadas a los docentes es que no siempre se les reconoce su trabajo, su conocimiento y su experiencia en las asociaciones. Sin embargo, según los resultados que expone Abeles (2018), uno de los factores que contribuyen al éxito de la asociación es que los docentes sean una parte integral del programa y colaboren con su experiencia y sus conocimientos al desarrollo de los materiales del proyecto.⁵¹ Easton (2003) resalta que son los docentes quienes pueden aportar conocimiento con relación al contexto escolar, ya que conocen el aula y a los alumnos con los que trabajará el artista.

7.2.3 La baja confianza musical del docente

Algunos autores ponen en evidencia la baja confianza musical entre los maestros de primaria⁵², hecho que puede verse fomentado en la participación de los docentes en asociaciones creativas. En relación con este problema, según Upitis (2006), trabajar junto con los artistas puede hacer que los docentes tomen consciencia de sus propias carencias con relación a las habilidades artísticas que tienen en comparación con los expertos. Sin embargo, podría darse el caso de que los potenciales beneficios de aprender al lado de un artista supusieran en realidad una frustración para algunos docentes, debido precisamente a esta falta de confianza.

⁵¹ Según el autor, este es un aspecto distintivo del programa de colaboración que analiza y que contribuye con su resultado positivo.

⁵² Cabe decir que cuando hablamos de esto, generalmente nos referimos a docentes generalistas que también participan en proyectos de colaboración con músicos y artistas.

Con la intención de desafiar los problemas de los maestros de primaria en torno a la baja confianza musical, Partington (2018)⁵³, tomando como punto de partida a Small⁵⁴, propone un modelo específico de asociación basado en las relaciones dialógicas entre músicos y docentes. Entre sus resultados destacamos que el desarrollo de una relación dialógica entre el artista y el docente aumentó la confianza musical y la autopercepción de los docentes, aunque éste no contribuyó directamente en una mejora de las habilidades musicales de los docentes.

7.2.4 La dedicación extra por parte del docente

Por último, cabe decir que los docentes que participan en las asociaciones con artistas necesitan dedicar parte de su actividad a la planificación y al desarrollo del proyecto. De esta manera, Upitis (2006) resalta que generalmente la participación en este tipo de proyectos supone para los docentes más trabajo que recompensa, principalmente en las etapas iniciales del proyecto. Con lo cual, podemos encontrarnos ante un problema si no hay un convencimiento por parte del docente de las aportaciones de este tipo de proyectos en sus alumnos y también en ellos mismos.

7.3 Algunos problemas o desafíos específicos de los artistas

Para acabar, exponemos algunos de los problemas o desafíos que son específicos de los artistas. Aunque Upitis (2006) explica que la mayoría de los artistas consideran que su participación en las asociaciones influye de manera positiva en sus prácticas artísticas, esto no significa que los artistas no experimenten algunos desafíos cuando deciden entrar en un contexto educativo. Algunos de estos desafíos son los siguientes:

⁵³ El autor parte de los resultados de un estudio precedente (Partington, 2016) donde evidencia que las asociaciones entre músicos y docentes frecuentemente no favorecen la autopercepción y la confianza musical de los docentes.

⁵⁴ Partington (2018) toma como punto de partida el marco teórico de Christopher Small y su concepto de lo que es “músicar”, y busca un modelo de asociación más igual y equitativa con respecto a las relaciones que se desarrollan entre músicos y docentes. Según la autora, Christopher Small concibe la musicalidad como un rasgo innato de las personas y, por lo tanto, concibe a los niños como artistas creativos. Además, la música tiene significado en sí misma. Es por eso por lo que esta teoría invita a todos los participantes, incluidos docentes, a explorar y reconocer sus propias habilidades musicales.

- La limitación del trabajo del artista.
- La relación entre el trabajo de los artistas en el aula y el currículum escolar.
- La valoración del trabajo del artista.
- La colaboración simultánea en distintos centros educativos.

7.3.1 La limitación del trabajo del artista

Algunos artistas resaltan que los proyectos de colaboración entre artistas y docentes, en algunos casos, ponen limitaciones a su trabajo artístico profesional. Upitis (2006) explica que en ocasiones se producen conflictos entre los esfuerzos artísticos de los artistas y las filosofías de los centros educativos, llegando a restringir las creaciones artísticas de los artistas que entran en el aula y haciendo que el trabajo que desarrollan los artistas en el contexto educativo no tenga ningún tipo de relación con el trabajo artístico que desarrollan los artistas de manera profesional.

7.3.2 La relación entre el trabajo de los artistas en el aula y el currículum escolar

De igual forma que los artistas se preocupan por desarrollar aspectos de su propia práctica artística en el aula, también se preocupan por conectar el trabajo que realizan con los estudiantes con el currículo obligatorio, la evaluación de contenidos u otros estándares escolares (Upitis, 2006). De esta manera, la autora resalta el compromiso de algunos artistas de satisfacer las expectativas del plan de estudios, que los lleva incluso a perder la libertad de presentar a los alumnos su propia forma de arte y sus propios procesos artísticos.

7.3.3 La valoración del trabajo del artista

Finalmente, uno de los desafíos que se encuentran los artistas cuando entran en el aula es la dificultad como artistas de intervenir en un contexto educativo. Algunos artistas no conocen los contextos escolares y consideran que tienen dificultades para trabajar con los alumnos. Así mismo, en algunos casos los artistas perciben que los docentes no valoran ni entienden su trabajo, e incluso que éste está distorsionado por el propio sistema educativo (Upitis, 2006).

7.3.4 La colaboración simultánea en distintos centros educativos

Según Kresek (2018), los artistas que participan en diferentes proyectos tienen que desarrollar, de una manera totalmente individualizada, asociaciones con enfoques particulares con cada uno de los docentes con los que participan, adaptados al contexto particular de cada centro escolar y de cada proyecto. Esto hace que, aunque los artistas estén comprometidos con su trabajo en el aula, las expectativas en cuanto al desarrollo de las asociaciones y las dificultades que experimentan pueden provocarles tensión, que no es generalmente por el trabajo con los alumnos sino por el desarrollo de las relaciones personales y de colaboración con los diferentes docentes.

Por ello, Kresek explica que se han de promover expectativas razonables y justas para los participantes, ya que los artistas también presentan importantes dificultades para poder desarrollar su trabajo. También considera importante comprender las relaciones que se desarrollan entre docentes y artistas, y así también comprender las dificultades que tienen los artistas que participan y cambian constantemente de contextos educativos. En este sentido, destacamos algunos aspectos como la adaptación al contexto, las complejidades de las condiciones en las que trabajan y enseñan, así como la dificultad de cumplir con las expectativas de todos los docentes con los que trabajan.

Por eso en algunos casos, como explica Kresek (2018), el papel de los artistas tampoco es fácil. Desde su propia perspectiva como artista-docente⁵⁵ que trabaja en colaboración con numerosos proyectos educativos de manera esporádica e itinerante en las escuelas, resalta la necesidad individual de los artistas de crear asociaciones con enfoques particulares con cada uno de los docentes con los que participan. Entendemos que esto es relevante porque cada contexto escolar y cada administración educativa es diferente, así como los aspectos particulares de cada docente, su manera de enseñar o sus expectativas sobre la colaboración.

⁵⁵ Kresek (2018) explora sus propias preocupaciones sobre su participación itinerante en las escuelas, lo que el autor denomina “artistas nómadas”. También expresa su preocupación con relación a cómo las organizaciones culturales podrían apoyar el trabajo de los artistas que participan de manera esporádica en las aulas, así como en qué medida podrían formar parte de las instituciones escolares, ya que generalmente adquieren un rol de visitante en la escuela.

7.4 Valoraciones, perspectivas y desafíos desde la perspectiva del alumno

Las investigaciones en torno a las asociaciones entre músicos y docentes que ponen el foco de atención en las percepciones de los alumnos son menos numerosas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, éste es un aspecto importante porque las asociaciones entre compositores y docentes crean nuevas experiencias y contextos de aprendizaje para los alumnos como participantes activos de la asociación. Y, por tanto, consideramos que las perspectivas de los alumnos y las perspectivas sobre cómo conciben su propio aprendizaje con los expertos nos pueden ayudar a comprender mejor los factores que contribuyen a un aprendizaje exitoso. Además, esto puede ser un punto de partida para favorecer el diálogo entre profesores y compositores que trabajan en asociación.

A continuación, exponemos esta visión de las asociaciones con artistas desde la opinión del alumno y a través de cómo estos describen sus experiencias de aprendizaje junto al artista. Primero, desde la mirada de distintos autores y, posteriormente, de forma específica a través del análisis que realizan Burnard y Swann (2010), quienes destacan a nivel de profundización en el tema que nos ocupa.

7.4.1 La valoración del alumnado del trabajo realizado con los artistas

De manera general, las actitudes de los alumnos hacia los artistas son positivas, aunque Sanderson y Sauva (2004)⁵⁶ observan algunas variaciones que pueden estar relacionadas según la escuela y el artista que participa. A pesar de que resulta difícil interpretar los factores que determinan estas diferencias, las autoras señalan que éstos podrían ser factores externos a la asociación o a los músicos específicos que participan. Con relación a los músicos o artistas que participan en el proyecto, pueden influir

⁵⁶ Sanderson y Sauva (2004) analizan las perspectivas de los alumnos en torno a los artistas en las escuelas primarias y su efecto en la escuela. El estudio se realiza en cuatro diferentes escuelas primarias en Chipre con un total de 574 alumnos entre 9 y 11 años. En este caso, después de un breve periodo de formación, los artistas trabajan de manera permanente y a largo plazo en una o más escuelas de primaria.

aspectos como las cualidades personales de los músicos, sus conocimientos y habilidades artísticas o, finalmente, su experiencia en contextos similares.

Sin embargo, a nivel general y a través de los trabajos de distintos autores, podemos enunciar algunos aspectos que los alumnos comentan y valoran de forma positiva con relación al trabajo realizado con los artistas:

- Disfrutan del contacto y del trabajo compartido con los artistas (Galton, 2010; Sanderson y Sauva, 2004).
- Valoran el respeto e interés que los artistas muestran por su trabajo (Sanderson y Sauva, 2004; Sharp, 1990).
- Valoran la paciencia de los compositores y la aceptación de los errores (Sharp, 1990).
- Valoran el trato que reciben por parte de los artistas, quienes se relacionan con ellos como personas adultas (Sanderson y Sauva, 2004; Sharp, 1990) y les respetan como si fueran “artistas compañeros” (Sharp y Dust, 1997).
- Reconocen y valoran el papel del músico como artista y no como docente. En este sentido, los alumnos aprecian las habilidades, los conocimientos y la creatividad de los artistas (Sanderson y Sauva, 2004).
- Reconocen y valoran la disposición de los artistas para impulsarles a conseguir sus objetivos (Sharp, 1990) y a enfrentar nuevos desafíos (Galton, 2010).
- Sienten la necesidad de la presencia de artistas en las escuelas (Sanderson y Sauva, 2004).

Volviendo a Sanderson y Sauva (2004), destacamos la idea de que los alumnos se sintieron más libres trabajando con o junto al artista. Ello lo explican como una consecuencia de que los artistas fomentan que los alumnos exploren en torno a los procesos artísticos y favorecen la creatividad, además de que tratan a los alumnos como personas y no como alumnos, valorando su trabajo y esfuerzo. Estas ideas no difieren de aspectos que ya hemos comentado anteriormente en torno a la pedagogía de los artistas.

Finalmente, y en otro orden de aspectos, Holgersen et al. (2018) evidencian el compromiso que adquieren los alumnos tanto con la música como con su trabajo dentro

del proyecto. En este caso, los alumnos tomaron consciencia de que aprender música es un proceso lento. También indicaron la necesidad de disponer de más tiempo tanto para componer como para ensayar, hecho que les hubiera facilitado el trabajo realizado⁵⁷. Es por eso que los autores consideran esto como una crítica no sólo al proyecto, sino también a la forma en la que se plantea la asignatura de música en la escuela, evidenciando la importancia de la educación musical y del desarrollo de proyectos de colaboración entre docentes y compositores.

7.4.2 Las aportaciones de Burnard y Swann

En relación con el aprendizaje con artistas, Burnard y Swann (2010)⁵⁸ exponen que los alumnos resaltan tres aspectos: las relaciones de aprendizaje significativas que se desarrollan entre los alumnos y compositores, la dimensión emocional que se desprende del contacto entre alumnos y compositores, y la importancia del contexto físico en el que se desarrolla el aprendizaje entre alumnos y expertos.⁵⁹ Veamos cada uno de ellos a continuación:

a) Respetto a las relaciones de aprendizaje

Se constata que las relaciones que se establecen entre los alumnos y los músicos profesionales inspiraron el aprendizaje de los alumnos. Desde la visión de los alumnos, éstos destacan algunos aspectos clave de cómo percibieron este aprendizaje y que podemos concretar con las siguientes acciones:

⁵⁷ Como hemos mencionado anteriormente, “Small Composers” es un proyecto de corta duración donde un compositor y un músico entran en el aula durante dos sesiones. Aunque el docente realiza una sesión introductoria a la visita de los músicos, el proyecto de creación se desarrolla durante las dos sesiones en las que los expertos están en el aula.

⁵⁸ Estos talleres se extienden en un periodo de 18 meses, en los que los alumnos interactúan con un compositor y tres intérpretes profesionales especialistas en prácticas contemporáneas. En este caso, los alumnos tienen entre 11 y 19 años y participan y colaboran creando nuevas obras. El objetivo de los talleres es experimentar, componer y representar piezas inspiradas y creadas en diversos espacios concretos.

⁵⁹ Destacamos la publicación de Burnard y Swann (2010) debido a que se trata de un artículo que nos proporciona una visión detallada de la propia percepción de los alumnos que participan en proyectos de colaboración entre compositores, músicos y docentes.

- *Los artistas como “expertos” y como “guías” de los alumnos.* Los alumnos perciben a los músicos y a los compositores como profesionales, reconociendo y valorando sus conocimientos como experto. Además, también perciben a los compositores como guías que trabajan junto a ellos, aportando y aplicando nuevos recursos y técnicas en torno a la creación musical.
- *Los artistas promueven y facilitan la colaboración.* Los alumnos destacan que los compositores fomentan y facilitan la relación de colaboración entre ambos, compartiendo y creando conexiones entre ellos. En este sentido, los alumnos no perciben a los artistas como docentes. Cuando los alumnos comparten, trabajan y componen junto con los artistas, los alumnos sienten que los artistas les tratan como si fueran músicos. Según las autoras, esto promueve una relación de confianza con los alumnos y contribuye a que los estos últimos desarrollen una visión “experta” de lo que es la composición musical.
- *Los artistas ayudan y motivan a los alumnos.* Los compositores se adaptan a los conocimientos y competencias de los alumnos como compositores e intérpretes. De esta forma, los alumnos se sienten como iguales y en este sentido, destacan que los compositores no les indicaban cómo hacerlo, sino que les proporcionaban consejos para mejorar y entender sus creaciones. Según las autoras, aunque los alumnos reconocen la experiencia de los compositores, los compositores promovieron una relación no jerárquica con los alumnos, en la que consideraban a los alumnos compañeros de aprendizaje.
- *Los artistas dialogan y componen junto con los alumnos.* El diálogo y el trabajo compartido entre los compositores y los alumnos promueve que los alumnos se sientan valorados como individuos y tratados como verdaderos compositores, y no solamente como alumnos. Además, y según las autoras, los compositores componen junto con los alumnos, por lo que el proceso de aprendizaje que transmiten los artistas tiene relación con su propia práctica artística.
- *Los artistas reconocen la “autoría” de los alumnos.* Los alumnos no se sienten obligados a aceptar las propuestas de los compositores, puesto que la retroalimentación de los compositores es concreta, pero no prescriptiva. Esta

retroalimentación permitió a los alumnos formular y desarrollar sus propias ideas, así como reflexionar y modificar sus ideas iniciales. De esta manera, los alumnos sienten que los compositores respetan sus ideas y que tienen el control sobre su propio aprendizaje, lo que fomenta la independencia de los alumnos.

b) Respeto a la dimensión emocional

El aprendizaje que se genera entre el artista y los alumnos conlleva una dimensión emocional que lo hace característico de los proyectos de asociación entre compositores y docentes. En este sentido, los alumnos manifiestan lo siguiente:

- *Perciben el trabajo con los compositores como una experiencia personal.* Los compositores ayudan a que los alumnos adquieran sus propias responsabilidades y fomentan que tomen sus propias decisiones como compositores. De esta forma, los alumnos se sienten parte del proyecto compartiendo y componiendo música junto con el artista, así como explorando sus propios sentimientos e ideas como compositores.
- *Se sienten valorados por los compositores.* Los compositores hacen sus intervenciones respetando y considerando las ideas y las propuestas compositivas de los alumnos, por lo que los alumnos se sienten valorados por los artistas. Los compositores promueven los talentos de los alumnos, por lo que los alumnos aumentan su confianza como compositores.
- *Muestran algunas reacciones negativas.* También se detectaron reacciones negativas por parte de algunos alumnos, que finalmente se convirtieron en un reto a superar. Entre ellas, destacamos las siguientes:
 - Algunos alumnos buscaron constantemente la aprobación externa de su trabajo, lo que en algunos casos provocó inseguridad durante el proceso de creación o anticipación del fracaso.
 - Algunos alumnos mostraron ansiedad, preocupación o frustración. En algunos casos, les resultó difícil desplazarse por las diferentes fases del proceso compositivo. Esto seguramente fue debido al hecho de realizar

una actividad desconocida para ellos, sin conocer exactamente qué es lo que tenían que hacer o qué se esperaba de ellos con relación al resultado.

- Algunos alumnos expresaron que el proceso de composición fue difícil. En este sentido, algunos alumnos reaccionaron con impaciencia y negativamente durante el largo proceso de creación. Además, algunos alumnos no valoraron de manera positiva la autonomía durante el proceso compositivo.

Ante estas situaciones, Burnard y Swann (2010) resaltan que la respuesta de los compositores a este tipo de emociones fue explorar y reflexionar sobre los sentimientos de los alumnos, resaltando aspectos como la resiliencia, la toma de riesgos o los errores como elementos positivos que formaban parte del proceso compositivo. Tal y como se recoge en la siguiente cita:

Estas respuestas son elementos de una experiencia auténtica y parte del proceso de aprendizaje exitoso, que a su vez es desafiante, estimulante, frustrante, emocionante, desconcertante y satisfactorio. (...) En el proceso de aprender a componer, los artistas pudieron ayudar a los alumnos a abrir nuevas posibilidades de aprendizaje y presentarles el desafío de lo desconocido. (Burnard y Swann. 2010, p. 77-78)

Podemos concluir que, según las autoras, el hecho de que los alumnos muestren respuestas emocionales muy diferentes en torno al aprendizaje con artistas también es una evidencia del éxito del proyecto.

c) Respecto a los contextos para el aprendizaje

Finalmente, se observó que el contexto físico o lugar donde se produce el aprendizaje entre artistas y alumnos repercute de manera positiva en la participación y en el compromiso de los alumnos en el proceso compositivo. El estudio reveló que utilizar espacios fuera del contexto escolar, además de favorecer las cualidades acústicas del espacio físico de la escuela, también sirvió como inspiración para los alumnos. Además, resultó ser una oportunidad y un estímulo extra para el aprendizaje de los alumnos, lo que contribuyó a que éstos desarrollaran su propio potencial como compositores.

II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta segunda parte de la tesis doctoral presentamos la estructura de la investigación, explicando el objeto de estudio y los pasos que hemos realizado para poder llevarla a la práctica.

Antes de entrar propiamente en el diseño de la investigación, en el primer capítulo presentamos el proyecto *Els compositors entren a l'aula*, sobre el que versa la investigación (capítulo 8).

En el segundo capítulo de esta parte, “Concreción y diseño de la investigación” (capítulo 9), presentamos la finalidad y los objetivos de investigación, así como el enfoque metodológico.

El siguiente capítulo y con título “Aplicación y desarrollo del trabajo de campo” (capítulo 10), explicamos el desarrollo del trabajo de campo a través de las técnicas y los instrumentos utilizados en la investigación.

En el cuarto y último capítulo de esta parte, “Proceso de análisis del trabajo de campo” (capítulo 11), se expone de manera detallada el proceso de análisis que se ha llevado a cabo para poder llegar a los resultados de la investigación, tomando como punto de partida las técnicas e instrumentos de recogida de datos.

8. El proyecto “Els compositors entren a l’aula”

La investigación de esta tesis doctoral se plantea en torno al diseño y el desarrollo del proyecto *Els compositors entren a l’aula*⁶⁰, que se implanta por primera vez durante el curso 2014-15. Este proyecto se propone a los docentes del grupo de trabajo *Músicas del mundo, contemporáneas y modernas* del ICE (Institut de Ciències de l’Educació) como un reto innovador con respecto a su práctica educativa.

A continuación, exponemos brevemente los objetivos del proyecto (Getino, Valls y González-Martín (s. f.):

- Potenciar y desarrollar la creatividad musical en los niños.
- Conocer y hacer accesible la música contemporánea en la escuela.
- Acercar la cultura del entorno más inmediato en la vida cotidiana de los niños a través del artista-compositor.
- Conocer los compositores autóctonos "vivos" y en activo.
- Acompañar y fortalecer el trabajo cooperativo y de grupo. Aprender a ayudarse y valorar sus propias ideas.
- Crear espacios para compartir, expresar y respetar la vertiente más íntima y personal que la música evoca en cada uno.
- Facilitar y compartir las experiencias entre diferentes escuelas.

En el proyecto participan profesores de la UAB, maestros de educación primaria y compositores contemporáneos. Su puesta en práctica requiere entre 6 y 8 meses de un curso escolar y se concreta en distintas fases y funciones según cada tipología de participantes. A continuación, exponemos los distintos pasos que se llevaron a cabo en cada una de las fases del proyecto, las cuales también pueden observarse de forma sintetizada en el siguiente esquema, donde la parte superior atañe a las tareas del profesorado y la parte inferior a las actividades que se desarrollan en las aulas:

⁶⁰ Diseño y coordinación del proyecto: Assumpta Valls.

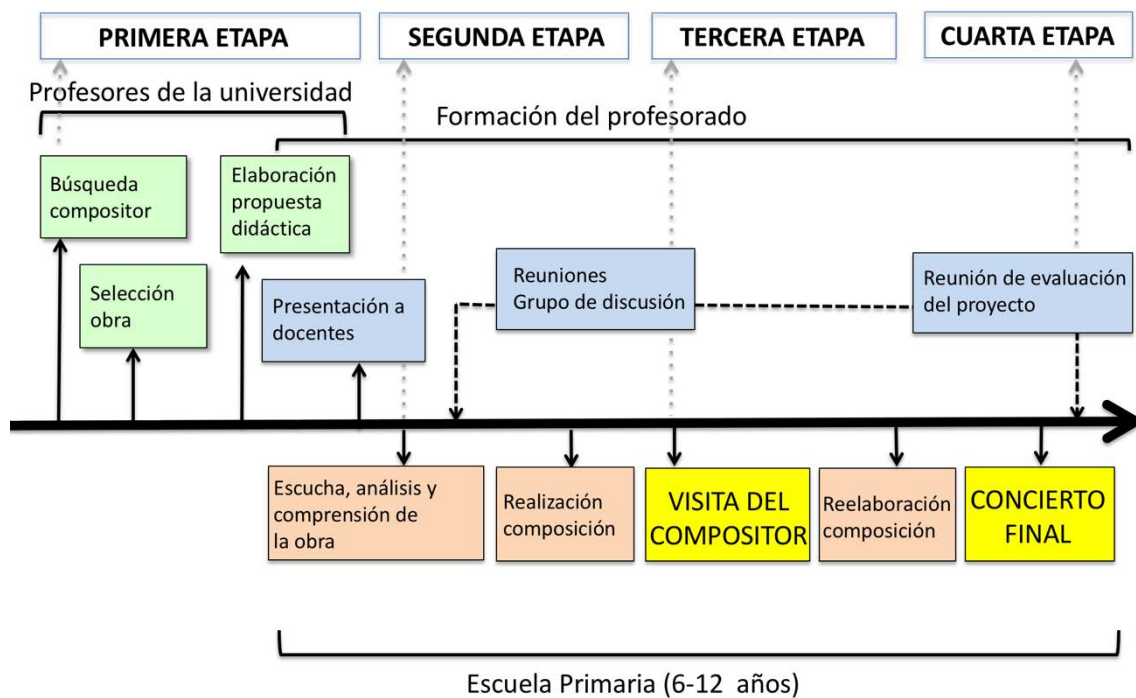


Figura 4: Esquema del proyecto “Els compositors entren a l’aula” (Getino, Valls y González-Martín, s. f.).

Primera etapa: Diseño, presentación del proyecto y formación de los docentes

Esta primera etapa es de preparación y es responsabilidad del profesorado de la universidad, encargado de contactar con los compositores, seleccionar las obras, elaborar las propuestas didácticas y presentarlas a los docentes.

Búsqueda de los compositores. Presentación del proyecto a los compositores que, tras aceptar la propuesta de participar en la experiencia, nos sugieren diferentes obras propias que consideran adecuadas para trabajar en la escuela.

Selección de las obras y elaboración de las propuestas didácticas. Para la selección de las obras se siguen diferentes criterios didácticos: principalmente se buscan obras que resulten fáciles de escuchar, y que los elementos musicales que contienen sean variados y asequibles para que los alumnos puedan utilizarlos en sus creaciones. Posteriormente, se elabora un material formativo y didáctico.

Presentación práctica de las obras y de las propuestas didácticas. Las obras son expuestas y contrastadas en una reunión con el grupo de docentes. Después, cada maestro elige trabajar en torno a un compositor y hace adaptaciones de aquellas propuestas y/o aspectos que cree más adecuados para llevar al aula en función de las características de sus grupos.

Segunda etapa: Desarrollo de las actividades en el aula

Esta etapa corresponde al conjunto de sesiones y actividades realizadas en las aulas antes de la visita del compositor. Los docentes de las aulas junto con los docentes de la universidad realizan reuniones de soporte, reflexión y contraste.

Audición, análisis y comprensión de la obra. Las primeras actividades en el aula están relacionadas con la escucha de la obra: descubrir, vivir y familiarizarse con su música. Progresivamente entramos en la reflexión, el análisis y la comprensión de sus elementos musicales más relevantes. También se introduce la partitura –cuando ésta resulta comprensible a nivel visual– para reafirmar, ampliar o descubrir conocimientos. En algunos casos, las actividades se convierten en acciones preparatorias para después facilitar una escucha más atenta. En otros, las actividades surgen cuando los niños ya han manifestado sus primeras impresiones. En todo caso, el docente guía a los alumnos en esta etapa que se convierte en el punto de partida del proceso de creación-composición.

Elaboración de la composición. El proceso de composición de los niños, que suele llevarse a término en pequeños grupos, se inicia partiendo de la comprensión de los parámetros musicales y los recursos compositivos del compositor que se han descubierto y estudiado en la fase anterior. Se trata de un largo recorrido de experimentación y descubrimiento, que de forma progresiva va dando forma a los primeros esbozos musicales hasta llegar a una primera composición. El proceso requiere tiempo y el docente tiene la responsabilidad de ejercer el papel de acompañante: escucha, hace reflexionar, hace preguntas, pero en ningún caso aporta soluciones o propuestas personales.

Reuniones con el grupo de discusión. Paralelamente al desarrollo de estas partes del proyecto, los maestros participantes se encuentran y comparten los puntos fuertes y débiles de sus experiencias. Compartir la puesta en práctica de un tipo de actividad hasta cierto punto novedoso para ellos –escucha de música contemporánea y conducción de un proceso de composición– resulta muy positivo para reforzar, incorporar o rectificar caminos nuevos o ya emprendidos.

Tercera etapa: De la visita del compositor al concierto final

En esta etapa se llega al punto álgido del proyecto con la visita del compositor. Luego, en las sesiones posteriores y a partir de las indicaciones del compositor, los alumnos reelaboran sus composiciones hasta llegar a la obra final y posteriormente al día del concierto final, el otro punto clave del proyecto.

Visita del compositor en el aula. Durante la primera parte de este encuentro, los niños dialogan con el compositor sobre su biografía y las cuestiones que se han ido planteando durante el proceso de escucha y análisis de su obra. En la segunda parte de la sesión, los niños interpretan sus composiciones delante del compositor y le explican los criterios que han utilizado para su creación. También le presentan las dudas y dificultades que han tenido durante el proceso compositivo. El compositor, siempre respetando la idea inicial de los niños, les da sugerencias sobre cómo podrían mejorar su obra. Sus aportaciones van desde la búsqueda de nuevas sonoridades, la mejora del sonido y la interpretación con los instrumentos, pasando por propuestas para desarrollar las ideas de los alumnos, realizar estructuras más elaboradas o encontrar la continuidad en el discurso.

Reelaboración de las composiciones. Tras la visita del compositor, los alumnos retoman su creación y la reelaboran teniendo en cuenta los consejos y sugerencias del compositor. Mientras que algunos grupos modifican sólo los aspectos en los que el compositor incidió directamente, otros prácticamente realizan una nueva composición.

Concierto final. Los alumnos interpretan sus obras en un concierto final programado en horario escolar y dirigido a alumnos y maestros. La asistencia de los compositores es opcional. La peculiaridad y también el valor de este concierto es que los

alumnos tienen un doble papel: son intérpretes y al mismo tiempo compositores de sus propias obras. Realizar un concierto con sus propias composiciones es una experiencia totalmente nueva para ellos, posibilitando que la interpretación de sus composiciones vaya más allá del trabajo de aula y de escuela.

Cuarta etapa: Cierre del proyecto

Encuentro final de evaluación con todos los docentes. Un último encuentro entre todos los profesores y docentes que han participado en el proyecto pone final al proceso. En éste se comparten las experiencias personales de cada uno y se reflexiona sobre las aportaciones que ha significado en cada caso para los alumnos y sus respectivos educadores. Esta sesión resulta de alto valor formativo, porque el verbalizar en público cada una de las experiencias personales permite construir un pensamiento colectivo sobre la amplitud e incidencia del trabajo realizado y, a la vez, tomar conciencia del nivel de adquisición de conocimiento musical que ha significado para los niños.

9. Concreción y diseño de la investigación

Como se desprende del capítulo anterior, *Els compositors entren a l'aula* es un proyecto de innovación que introduce la música contemporánea y la creación en el aula de primaria, e incorpora la visita del compositor como elemento innovador. Tomando esto como punto de partida, nuestro interés inicial es estudiar el desarrollo y la aplicación del proyecto, especialmente en relación con el impacto de la entrada del compositor.

Podemos decir que es un proyecto de tesis de acuerdo con los cánones y principios de la investigación en didáctica. Tal y como queda reflejado en la figura 5, destacamos el tándem innovación y formación del profesorado, junto con el estudio de la incidencia y repercusión de su aplicación en el aula. Todo esto con la finalidad de mejorar y avanzar en metodología y aprendizaje de la música en el aula, tanto desde la mirada del docente como desde la mirada de los niños. La observación y el análisis de su aplicación en el aula aumentan el significado y el valor de la propuesta, haciendo que se dé la posibilidad de hacer difusión de los resultados y conclusiones a la comunidad educativa a fin y efecto de que se pueda servir y beneficiar.

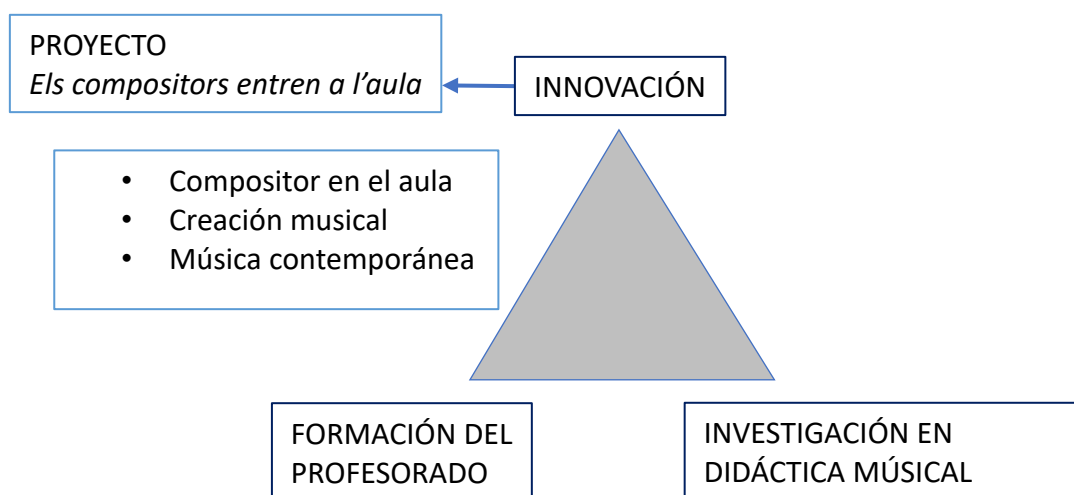


Figura 5: Diseño de la investigación en relación con un proyecto de innovación en el aula.

Siguiendo con la figura 5, ésta nos muestra de manera clara los focos de interés del proyecto desde una perspectiva de la didáctica de la música: la música contemporánea, la creación musical y el compositor en el aula.

A continuación, exponemos los objetivos y la finalidad del estudio, así como el diseño metodológico que nos permite dar respuesta a nuestros objetivos, concretando aspectos como el enfoque de la investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y la selección de la muestra.

9.1 Finalidad de la investigación

De acuerdo con el marco teórico, nos planteamos algunas hipótesis en torno a nuestra temática de investigación, la entrada del experto en el aula:

La figura del compositor permitirá a los alumnos sentirse más partícipes en el proceso de creación musical y más próximos a la figura del creador, de forma que puedan experimentar más de cerca una experiencia musical real y contextualizada y contribuir de forma significativa a mejorar, desarrollar y ampliar sus conocimientos musicales.

Inicialmente, nos planteamos la observación y el seguimiento del proyecto *Els compositors entren a l'aula* durante el primer año de su implementación. Esto incluye la fase de diseño, así como las propuestas didácticas que los docentes llevan a cabo en el aula desde la primera audición de la obra hasta el concierto final. Sin embargo, una vez realizado el trabajo de campo y debido a su enorme magnitud, consideramos necesario acotar el objeto de estudio.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer y percatándonos del gran potencial de estudio en relación con la entrada del experto en el aula, finalmente los análisis se focalizan en el estudio de la visita del compositor. Por tanto, la finalidad de esta investigación es la siguiente:

Estudiar el impacto de la entrada del compositor contemporáneo en el aula de primaria en el proceso de creación y en el aprendizaje musical de los alumnos.

Por consiguiente, la investigación que actualmente presentamos pretende recoger las aportaciones y beneficios, así como también las dificultades e inconvenientes que comportan el contacto directo entre compositor, alumnos y docentes respecto al aprendizaje de la música y, específicamente, con relación a la composición.

Sin embargo, la finalidad es tan sólo el punto de partida. Siguiendo algunos rasgos característicos de este tipo de investigaciones, estamos abiertos a observar y a analizar aquellos aspectos relevantes que podamos detectar conforme nos adentramos en el trabajo de campo y en el análisis de los datos, sin necesidad de precisar previamente y de manera detallada los objetivos de nuestra investigación. Tal y como expresa Gibbs (2007, p. 13), “la investigación cualitativa se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de someter hipótesis para someterlas a prueba. Por el contrario, los conceptos se desarrollan y refinan en el proceso de investigación”.

Por tanto, cabe destacar que, en los inicios del proceso de análisis de la entrada del experto en el aula, pretendíamos analizar las interacciones entre los tres agentes que participan en la experiencia.

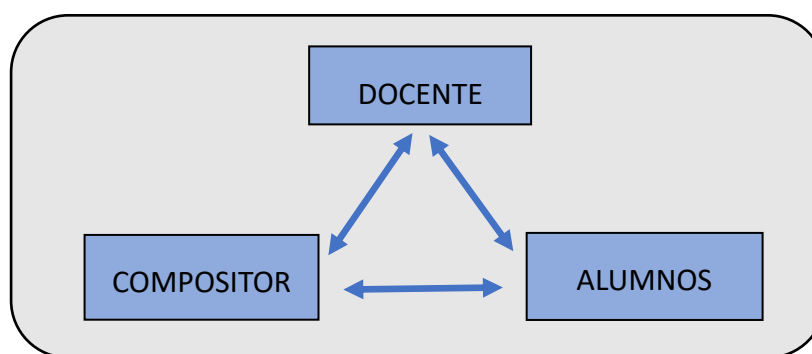


Figura 6: Esquema de la interacción entre compositor, alumnos y docente antes del análisis de datos.

Sin embargo, conforme avanzamos en los análisis, los datos que obtenemos nos muestran que la interacción que se produce entre el compositor y los alumnos tiene mucha más relevancia respecto a la que se da con el docente, el cual desempeña la función de intermediario entre el experto y los alumnos. Este cambio de fuerzas, lo reflejamos también con cambios en el esquema inicial de la siguiente manera:

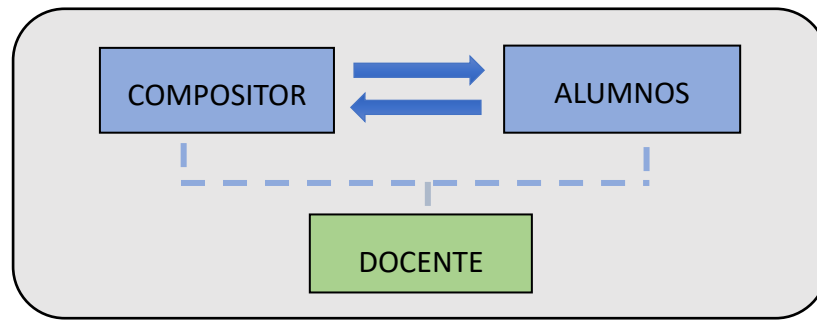


Figura 7: Esquema sobre la interacción entre compositor, alumnos y docente después del análisis de datos.

Estos distintos tipos de interrelación obtenidos entre alumnos, compositor y docente nos han servido para concretar los dos primeros objetivos de la investigación: analizar la interacción entre el compositor y los alumnos (desde la perspectiva del compositor y desde la perspectiva de los alumnos) y la función del docente como punto de conexión entre el compositor y los alumnos. En cuanto al tercer objetivo, éste pretende analizar y triangular los datos obtenidos en torno al objeto de estudio a partir de la visión de los diferentes participantes implicados en el proyecto.

A continuación, concretamos los objetivos específicos **que**, siguiendo con las ideas expuestas, se han ido definiendo conforme avanzábamos en el análisis de datos:

Objetivos de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la interacción entre el compositor y los alumnos. - Analizar la función del docente como punto de conexión entre el compositor y los alumnos. - Conocer la valoración de los participantes –alumnos, docentes y compositores– sobre la visita del compositor en el aula y su participación en el proyecto.

Resumiendo, podemos decir que esta tesis tiene como objetivo analizar en profundidad la visita del compositor en el aula y la interacción entre los tres agentes que participan en la sesión de trabajo compartido: el compositor, los alumnos y el docente.

9.2 Fundamentación metodológica de la investigación

A continuación, definimos la población y la muestra de nuestro estudio. También establecemos las diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos que nos permitirán dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, y nos posibilitarán la triangulación de los datos del estudio (Denzin y Lincoln, 2000).

La investigación se enmarca principalmente dentro de una metodología cualitativa. El paradigma que utilizamos es el interpretativo, también denominado fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, que tiene como objetivo la comprensión y la interpretación de la realidad educativa desde las personas implicadas en los contextos educativos (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

Según Gibbs (2007), la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos.
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen.
- Analizando documentos o huellas similares de las experiencias o interacciones.

De acuerdo con este enfoque, en esta investigación nos planteamos analizar y explicar una determinada práctica didáctica a través de las experiencias, interacciones y documentos recogidos dentro de su contexto natural. La principal función del investigador es estudiar la realidad en su contexto natural y tratar de entender, narrar, describir y explicar qué pasa (Denzin y Lincoln, 2000). En este caso, la investigadora observa la realidad sin intervenir en la acción educativa, es decir, adquiriendo el papel de observador no participante.

Finalmente, las diferentes escuelas que participan en el proyecto sirven como contexto social del proceso educativo que queremos estudiar, en el cual se determinan los modelos de interacción que se construyen a través del desarrollo de la propuesta y que nos ayudan a dar respuesta a los objetivos planteados. Todo ello nos permite acercarnos a la realidad desde la perspectiva de los diferentes agentes que participan en el proyecto y, por lo tanto, la perspectiva de aquéllos a los que queremos estudiar.

9.2.1 Definición de la población y muestra

Latorre et al. (2003) explican la importancia de determinar los sujetos con los cuales se quiere realizar la investigación, es decir, definir una población y seleccionar la muestra. En nuestro caso, este estudio tiene lugar con un grupo de docentes de música de educación primaria, que cuenta con una trayectoria de más de diez años formando parte del grupo de trabajo *Músicas contemporáneas, del mundo y modernas* del ICE de la UAB. Cabe decir que, durante los años precedentes, dicho grupo de trabajo ha desarrollado diferentes proyectos de innovación e investigación en torno a la música contemporánea y a la creación en la escuela.

Por lo tanto, nos planteamos un muestreo intencional (Goetz y LeCompte, 1988), priorizando la experiencia previa de los maestros tanto en la utilización de la música contemporánea en el aula como en la creación musical. De esta forma, el único elemento innovador en relación en su práctica docente habitual en el aula sería la introducción del experto, el foco de estudio de esta investigación.

La población a la que hacemos referencia en nuestra investigación es, por tanto, los alumnos y maestros de educación primaria de la provincia de Barcelona. Tal y como hemos explicado, la muestra de la investigación está constituida por cinco de los docentes que forman parte del grupo de trabajo anteriormente mencionado, cuyas escuelas se relacionan en la siguiente tabla:

ESCUELA	POBLACIÓN
Escola Ponent	Terrassa
Escola Serenavall	Sant Andreu de Llavaneres
Escola Serralavella	Ullastrell
Escola El Solell	La Palma de Cervelló
Escola de música El Carreró	Mataró

Tabla 7: Relación de escuelas que participan en la implementación del proyecto.

9.2.2 Las técnicas de recogida de datos

En esta investigación, planteamos un proceso de obtención de datos organizado que nos permite obtener información y conocer los puntos de vista de los diferentes sujetos que están implicados en el proyecto, con el objetivo de conseguir una comprensión global tanto de los fenómenos como de las situaciones que se estudian, así como de realizar la triangulación de los datos obtenidos en nuestro estudio. Así pues, los datos han quedado recogidos a través de distintas técnicas de recogida de datos: la observación no participante en el aula, el grupo de discusión, las reuniones no formales, la encuesta y el análisis de documentos.

Observación no participante en el aula. La observación de esta investigación se realiza de forma no participante. De esta forma, el investigador está presente en el aula, pero no modifica el contexto educativo, sino que observa las clases de los grupos seleccionados sin intervenir en la práctica educativa. Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), adoptaremos la observación no participante en etnografía que hace que el investigador se sitúe fuera del grupo, lo que le permite ver la realidad sin implicaciones emocionales. Esta visión externa nos permite desarrollar un enfoque más naturalista y etnográfico, que nos ayuda a poder comprender e interpretar la realidad en el aula, las relaciones, los comportamientos, las situaciones y otros aspectos del proceso educativo.

Grupo de discusión. De acuerdo con Callejo (2001), el grupo de discusión es una técnica que consiste en la reunión de diferentes personas que poseen características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico. En nuestro caso, se forma un grupo de discusión en torno al ya mencionado grupo de trabajo *Músicas del mundo, contemporáneas y modernas* del ICE de la UAB, que está formado por la coordinadora del grupo –y también directora de esta tesis doctoral–, los cinco docentes que participan en el proyecto y la investigadora.

Encuesta. Con la utilización de la encuesta podemos obtener información sobre la visión de los alumnos que han participado en el proyecto y conocer su opinión sobre la experiencia. Esta técnica nos permite obtener y analizar los datos de un número amplio de participantes de forma relativamente rápida y eficiente.

Encuentros no formales. Como complemento a la información obtenida de la observación en el aula, se realizan encuentros no formales con los compositores. Estas reuniones no formales tienen una doble función, como ya detallaremos en el siguiente capítulo. Además de tener carácter informativo hacia los compositores, también pretenden recoger las reflexiones de éstos en torno a su visita al aula y a su participación en el proyecto. A través de esta técnica, según Goetz y LeCompte (1998), se pueden recoger datos difícilmente observables directamente de la realidad, así como detectar estados de opinión sobre diferentes aspectos relacionados con la investigación.

9.2.3 Los instrumentos de recogida de datos

Los diferentes instrumentos de recogida de datos que utilizamos en la investigación y que nos permiten obtener una mejor verificación de la información son los siguientes: el diario de campo, las grabaciones de vídeo, las grabaciones de audio, los cuestionarios y los textos de opinión.

El diario de campo. Se trata de un instrumento esencial para reflejar la experiencia de la investigadora como observadora no participante dentro del aula. Los diarios de campo recogen una doble visión de la realidad: por una parte, expone la versión más descriptiva y espontánea de la actividad que se ha desarrollado en el aula y, por otra, permite reflejar la reflexión que esta misma observación y descripción genera.

Las grabaciones de vídeo. Se utilizan para recopilar información sobre cada una de las sesiones del proyecto en los diferentes centros educativos. Esto nos permite volver a visualizar cualquier sesión del proyecto, recordar o aclarar aspectos observados durante el trabajo de campo o proceder así a un análisis más detallado de algún momento relevante del proyecto. La visualización posterior de las grabaciones de vídeo nos permite analizar de forma más detallada las interacciones que se producen en el aula, así como otros aspectos interesantes para nuestra investigación.

Las grabaciones de audio. Estas grabaciones son utilizadas principalmente para recoger información del grupo de discusión y también de los encuentros con los compositores. Esto nos permite analizar detalladamente las diferentes aportaciones y profundizar en las reflexiones tanto de los docentes como de los compositores.

Los cuestionarios. Utilizamos el cuestionario como instrumento de recogida de datos para conocer la visión de los alumnos. En este caso, nos decantamos por los cuestionarios con preguntas abiertas, que se caracterizan por no preestablecer ni limitar las opciones de respuesta. Esto tiene como objetivo que los alumnos puedan expresarse con total libertad. Además, nos permite recoger datos de un número elevado de participantes, pero obteniendo respuestas que reflejen de una manera lo más amplia posible la realidad que estudiamos.

En la siguiente tabla exponemos de forma esquemática las técnicas y los instrumentos de recogida de datos utilizados para dar respuesta a los diferentes objetivos planteados:

Objetivo		Técnica	Instrumento
Analizar la interacción entre el compositor y los alumnos.		Observación en el aula	- Grabaciones en video - Diario de campo
Analizar la función del docente como punto de conexión entre el compositor y los alumnos.			
Conocer la valoración de los participantes sobre la visita del compositor en el aula y su participación en el proyecto.	Alumnos	Encuesta	- Cuestionario con respuestas abiertas
	Docentes	Grupo de discusión	- Grabaciones en audio
	Compositores	Encuentros no formales	- Grabaciones en audio

Tabla 8: Relación entre los objetivos de investigación, las técnicas y los instrumentos de recogida de datos.

En el cuadro anterior observamos la utilización de algunas técnicas que nos proporcionan una perspectiva más ética, como la observación, en la cual el investigador aporta su visión objetiva de la experiencia. También aparecen otras técnicas que nos proporcionan una perspectiva más émica, como la encuesta, el grupo de discusión o los encuentros no formales, en las cuales obtenemos una visión desde el interior y a partir de los agentes implicados en la experiencia. Estas dos perspectivas son las que nos permitirán comprender el objeto de estudio desde una mirada más global y completa.

10. Aplicación y desarrollo del trabajo de campo

Mi incorporación como investigadora se produce durante el diseño del proyecto *Els compositors entren a l'aula*. Esto me permitió acceder como observadora no sólo a las sesiones en las aulas sino también a las fases de preparación y organización, tal y como se ha expuesto en el capítulo 8. Poder acceder a la fase de preparación de forma presencial, nos permitió enriquecer el análisis posterior de las sesiones de implementación del proyecto en las aulas. Conocer las concepciones previas de los maestros, conocer a fondo las obras que luego los docentes trabajarían en las aulas, saber las primeras opiniones de los compositores, etc. resultó de gran interés y significatividad para interpretar y comprender las actuaciones de los docentes en sus aulas.

De forma resumida, la observación del proyecto se produjo a través de los siguientes momentos:

- La reunión de presentación del proyecto a los docentes.
- Los encuentros con los compositores.
- El proceso de diseño de las propuestas didácticas (realizadas por la coordinadora del grupo).
- La reunión de presentación de las obras seleccionadas y de sus respectivos materiales didácticos a los docentes.
- La asistencia a las clases realizadas por los cinco docentes durante toda la implementación del proyecto.
- Los encuentros de debate y de reflexión con los docentes sobre el desarrollo del proyecto (grupo de discusión).
- Las visitas de los compositores a los cinco centros escolares.
- Los dos conciertos finales.
- La sesión de evaluación final del proyecto con todos los miembros del grupo de trabajo del ICE de la UAB.

Todas estas tareas se han realizado a través de distintas técnicas de recogida de datos, que presentamos ordenados cronológicamente en el siguiente cuadro:

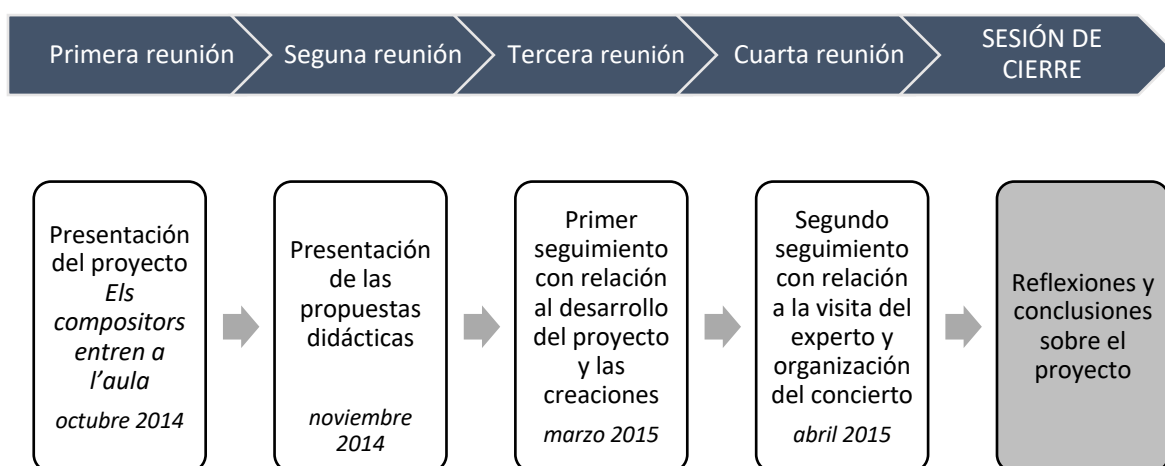
	Grupo de discusión	Observación en el aula	Reuniones con los compositores	Cuestionarios a los alumnos
Oct.	Presentación del proyecto		Informar sobre el proyecto	
Nov.	Presentación de las propuestas didácticas			
Dic.				
Ene.		Observación de 9 de los 10 grupos de clase de las 5 escuelas participantes en el proyecto		
Feb.	Primer seguimiento con relación al desarrollo del proyecto		Introducir el trabajo que maestros y alumnos realizan en el aula	Cuestionario 1 posterior a la visita del compositor
Mar.				
Abr.	Segundo seguimiento con relación a la visita del experto y organización del concierto		Compartir y reflexionar sobre la sesión y el proyecto	Cuestionario 2 posterior al concierto
May.				
Jun.				
Jul.	Cierre del proyecto.			

Tabla 9: Relación cronológica de las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas durante la investigación.

Antes de entrar en temática y de acuerdo con lo expuesto en el capítulo 9, es necesario recordar que nuestra investigación se inició con la intención de estudiar todo el recorrido del proyecto. Sin embargo, una vez finalizado el trabajo de campo, se evidenció que el proyecto era demasiado extenso y se acotó la investigación al estudio de la visita del compositor. Sin embargo, a nuestro entender, los análisis y las reflexiones que obtenemos de esta parte del proyecto tienen la influencia del pensamiento generado en las situaciones anteriores y posteriores al día de la visita del compositor. Por ello, consideramos necesario exponer de manera detallada todo el proceso. Así pues, a continuación, presentamos de forma cronológica la aplicación y el desarrollo del trabajo de campo, según las diferentes técnicas utilizadas de recogida de datos.

10.1 El grupo de discusión con los maestros participantes en el proyecto

Las reuniones con el grupo de discusión son de carácter formal y tienen como objetivo la presentación y el seguimiento del proyecto, así como ofrecer a los docentes un soporte material y formativo. El instrumento de recopilación de la información en estas reuniones ha sido la grabación en audio. En el siguiente esquema se observa la secuenciación de las diferentes reuniones ordenadas cronológicamente a lo largo del curso académico 2014-2015, que luego completamos con una breve explicación de los temas tratados en cada una de ellas:



En la primera reunión (Presentación del proyecto *Els compositors entren a l'aula*) se muestra la nueva propuesta didáctica a los maestros, en la que se explica el proyecto. La aceptación de la participación por parte de los docentes es el punto de partida para el desarrollo de la propuesta y, en definitiva, de la investigación que presentamos.

En la segunda reunión (Presentación de las propuestas didácticas) se exponen las diferentes propuestas didácticas en relación con los fragmentos de las obras escogidos de cada uno de los tres compositores. Después de esto, los maestros escogen la obra a partir de la cual trabajarán en el aula.

En el momento de realizar la tercera reunión (Primer seguimiento con relación al desarrollo del proyecto y las creaciones), los cinco maestros que participan en el proyecto ya han comenzado a desarrollar las actividades de audición en el aula. Por lo

tanto, los docentes comparten las primeras impresiones tanto del desarrollo del proyecto como de las creaciones que están elaborando los alumnos, y empiezan a manifestar sus inquietudes sobre la visita del compositor. El debate entre los distintos miembros del grupo es relevante para rebajar algunas incertezas sobre la visita del compositor y también para reafirmarse del valor del proyecto.

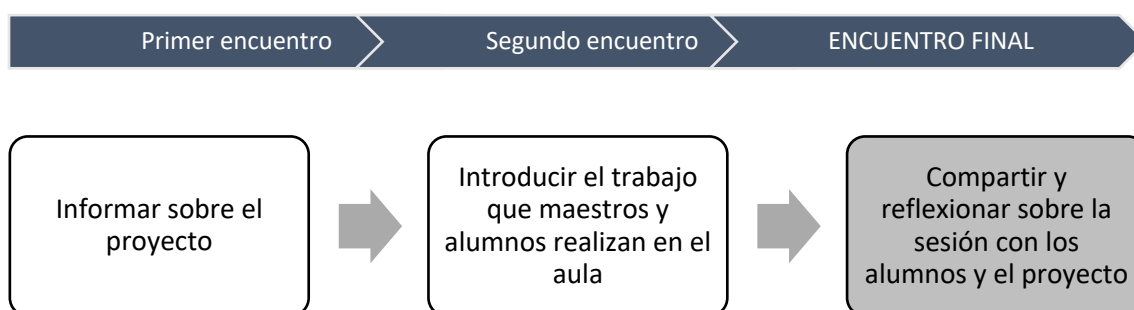
La cuarta reunión (Segundo seguimiento con relación a la visita del experto y organización del concierto) se desarrolla en un punto bastante avanzado del proyecto. En este momento, varios maestros ya han recibido la visita del compositor en el aula, uno de los puntos importantes del proyecto. Por tanto, se produce un intercambio de opiniones y reflexiones sobre la experiencia pasada y se denota un gran cambio de actitud y valoración por parte de los docentes. Podría decirse que han superado muy positivamente la prueba. Además, en esta reunión también se concretan aspectos formales y prácticos sobre los conciertos de clausura del proyecto.

La quinta y última reunión (Reflexiones y conclusiones sobre el proyecto) tiene como objetivo el cierre del proyecto. Los docentes dialogan y reflexionan sobre su participación en el proyecto, así como del desarrollo del trabajo en el aula llevado a cabo desde enero hasta mayo del presente curso escolar. Todo ello en un espacio de intercambio y valoración del proyecto.

Cabe destacar que la visión de los docentes en torno al proyecto y a la visita del compositor en el aula es producto del análisis de la reunión de cierre del grupo de discusión. Podemos decir que el análisis de esta última reunión tiene más relevancia respecto las demás, debido a que es el momento donde los docentes recopilan información y reflexionan sobre todos los aspectos relevantes del proyecto y su implementación en el aula, en el momento en el que ya han podido vivir la experiencia en su totalidad. De esta manera, en esta reunión podemos extraer la visión que tienen los docentes con perspectiva y desde la globalidad de la experiencia.

10.2 Los encuentros con los compositores que han participado en el proyecto

A lo largo del proyecto, se realizan diferentes encuentros con los compositores – a los que asiste la coordinadora del proyecto y la doctoranda– con una doble finalidad: informar sobre el contexto y contenido del proyecto y obtener información sobre su perspectiva en torno a su participación en el proyecto. También podemos decir que son encuentros con doble direccionalidad, ya que a veces las preguntas o cuestiones las formulan los propios compositores. Los instrumentos de recopilación de la información en estas reuniones han sido la grabación de audio y las notas de campo.



En el primer encuentro (Informar sobre el proyecto), tal y como ya se ha presentado en el capítulo 9, se proporciona a los compositores información general sobre las prácticas, los conocimientos previos y los intereses de los docentes, y más concretamente sobre el proyecto y el contexto educativo. Asimismo, ellos también exponen su visión del proyecto o las aportaciones de la práctica de la creación musical en el aprendizaje de la música.

El segundo encuentro (Introducir el trabajo que maestros y alumnos realizan en el aula) tiene como objetivo introducir a los compositores los aspectos que están trabajando los alumnos en el aula y cómo están desarrollando sus propias composiciones, buscando un enfoque de lo que podría ser la sesión con “el compositor en el aula”. También se les proporciona el material que se ha facilitado a los maestros para guiarles en el diseño de las propuestas didácticas en el aula.

El tercer encuentro (Compartir y reflexionar sobre la sesión con los alumnos y el proyecto) se realiza posteriormente a la visita del compositor en el aula y tiene un

carácter de entrevista abierta. Tras finalizar la sesión con los alumnos y mediante algunas conversaciones distendidas, los compositores comparten y reflexionan sobre cómo se ha desarrollado la sesión. Aunque no se trata de una entrevista estructurada, la investigadora, junto con la coordinadora del proyecto, elaboraron un guion previo con los aspectos que consideraron relevantes. Estos temas aparecen recogidos en un guion que sirvió para estructurar dicha conversación con el experto.

Cabe decir que la visión de los compositores en torno al proyecto y a su intervención en el aula es producto del análisis del tercer encuentro. Podemos decir que hemos focalizado el análisis en esta sesión, puesto que es la que nos permite extraer las valoraciones y reflexiones que los compositores hacen respecto al objeto de estudio. El resto de los encuentros tienen, por otro lado, un carácter más informativo hacia el compositor.

10.3 La observación en el aula de los centros que participan en la investigación

La observación en el aula comienza en el mes de enero, momento en el que los primeros docentes comienzan a trabajar la música del compositor contemporáneo, y termina en el mes de mayo con los conciertos finales de los alumnos. El conjunto de las sesiones en relación con la visita del compositor presenta la siguiente distribución:



La observación de los cinco centros se realiza según el siguiente horario (ver tabla 10), lo que nos permite hacer el seguimiento de 9 de los 10 grupos de clase que participan en el proyecto.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.00h					Docente 1: Grupo 6A (Terrassa) ⁶¹
10.00h					
11.00h					Docente 4: Grupos 6A y 6B (Ullastrell)
12.00h		Docente 1: Grupo 6B (Terrassa)	Docente 1: Grupo 6C (Terrassa)		
13.00h					
14.00h					
15.00h		Docente 2: Grupos 6A y 6B (Sant Andreu de Llavaneres)	Docente 5: Grupos 2A y 2B (La Palma de Cervelló)		
16.00h					
17.00h					
18.00h		Docente 3: Grupo Ini. I (Mataró)			

Tabla 10: Horario de la implementación del proyecto en los diferentes centros que participan en el proyecto.

La implantación del proyecto en los 10 grupos clase significa la participación de un total de 192 alumnos. Cada uno de estos grupos realiza entre 11 y 20 sesiones para la realización del proyecto, tal y como se precisa en el siguiente cuadro. Esto supone una media de 14,8 sesiones por grupo, incluyendo la sesión de la visita del compositor en el aula y el concierto final. Finalmente, y por cuestión de incompatibilidad de horarios, se realiza el seguimiento de 9 de los 10 grupos de clase que participan en el proyecto.

⁶¹ Grupo incluido en el proyecto que el observador no ha podido seguir por incompatibilidad de horarios.

Centro	Localidad	Grupo	Nº de sesiones observadas						Nº alumnos
			Proceso de audición y análisis	Proceso de creación	Visita del compositor	Reelaboración de las creaciones	Concierto final	TOTAL	
1	Terrasa	6A ⁶²	-	-	1	-	1	-	25
		6B	5	6	1	7	1	20	26
		6C	4	4	1	6	1	16	25
2	Sant Andreu de Llavaneres	6A	3	8	1	3	1	16	25
		6B	3	8	1	3	1	16	25
3	Mataró	Ini. I	3	4	1	2	1	11	10
4	Ullastrell	5A	3	4	1	2	1	11	12
		5B	3	4	1	2	1	12	15
5	La Palma de Cervelló	2A	3	7	1	3	1	15	16
		2B	3	7	1	3	1	15	13
TOTAL	5	10						133	192

Tabla 11: Número de sesiones observadas por grupo y/o centro.

En cuanto a la observación en el aula, hemos de citar la importancia del soporte que la doctoranda ofrece a los docentes a lo largo de las sesiones desde una visión global del proyecto, teniendo en cuenta las experiencias paralelas con los otros maestros y escuelas. Este soporte tiene como función el recordar aspectos e ideas iniciales en torno al proyecto y su desarrollo en el aula, que se habían propuesto y aceptado por todos los maestros en el grupo de discusión. De esta forma, no se pretende analizar, sino servir de ayuda en los momentos en los cuales alguno de los maestros necesitaba una visión externa de lo que estaba pasando en el aula, para repensar cómo reconducir la situación y de esta forma poder cumplir con los objetivos iniciales propuestos para la experiencia.

También podemos destacar el soporte material para el desarrollo del proyecto que en algunos momentos la investigadora ofrece a los profesores, como por ejemplo esquemas, resúmenes, vídeos o montajes, que intentan reducir el trabajo extra que el docente tiene que asumir para poder realizar el proyecto en el aula.

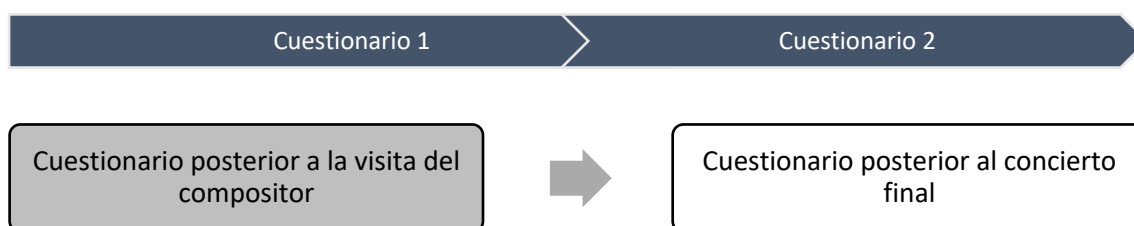
⁶² Grupo incluido en el proyecto pero que el observador no ha podido seguir por incompatibilidad de horarios.

En este marco, se realizan reuniones no formales y espontáneas de soporte a los maestros con el fin de reflexionar y compartir ideas sobre la actividad diaria del aula o sobre el proceso de creación que siguen los alumnos, todo ello desde una visión didáctica.

Este hecho nos hace plantearnos que, aun teniendo presente que nos encontramos ante una observación no participante, en algunos momentos el papel del investigador se podría considerar doble: dentro del aula tiene función de observador no participante, mientras que fuera del aula realiza tareas de soporte al docente. De esta forma, se crean unos espacios de relación docente-investigador de reflexión, en los cuales la investigadora acompaña a los docentes a tomar decisiones o debatir ante las dudas que se le presentan al maestro como agente innovador.

10.4 Los cuestionarios a los alumnos que han participado en el proyecto

Finalmente, la última fuente de recogida de datos se encuentra en la realización de los cuestionarios a los alumnos nos permite obtener información de la experiencia desde la perspectiva de las personas a las que va dirigido el proyecto. Se realizan un total de dos cuestionarios, diseñados para llevar a cabo después de los dos momentos importantes del proyecto, es decir, la entrada del compositor en el aula y el concierto.



Dado que los grupos eran de distintos niveles, acordamos no pasar el cuestionario a los grupos de primer ciclo de primaria debido a la dificultad que supone a estas edades responder a través del lenguaje escrito. Así pues, los cuestionarios se realizaron con los alumnos de tercer ciclo de primaria (quinto y sexto de primaria de las escuelas de Terrassa, Sant Andreu de Llavaneres y Ullastrell, según detalle de la tabla 12), lo que corresponde a una muestra total de 153 alumnos.

Centro	Localidad	Nivel	Nº grupos clase	Nº alumnos	Respuestas Cuestionario 1	Respuestas Cuestionario 2
1	Terrassa	6	3	76	74	75
2	Sant Andreu de Llavanes	6	2	50	40	47
4	Ullastrell	5	2	27	24	26
TOTAL			7	153	138	148

Tabla 12: Relación de cuestionarios potenciales y cuestionarios respondidos por los alumnos.

El primer cuestionario se realiza después de la visita del compositor al aula, y contiene preguntas sobre la visión que tienen los alumnos de esta sesión y de lo que ha sido el proyecto hasta este punto, además de la experiencia de compartir su obra con el compositor y todo lo que ello les ha aportado. El segundo cuestionario se realiza después del concierto, y en este caso las preguntas tienen relación con el proceso general y también con la experiencia de tocar una obra de composición propia en un concierto.

Las preguntas de estos cuestionarios están reflexionadas de nuevo por la doctoranda y la directora de tesis. Se trata de una guía que recoge las ideas que consideramos importantes y que tiene como objetivo ayudar al maestro a incidir sobre dichos aspectos y así poder extraer información para el análisis de datos de esta investigación.

Finalmente, y de acuerdo con la concreción de nuestro objeto de estudio, cabe decir que para la redacción de los análisis sólo presentamos los datos extraídos del cuestionario 1, pues es el instrumento que tiene como objetivo extraer información de manera concreta de la visita del compositor desde la perspectiva de los alumnos.

11. Proceso de análisis del trabajo de campo

A lo largo de este capítulo, explicamos el proceso analítico que hemos realizado para poder llegar a los resultados que exponemos posteriormente. A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo y con finalidad de dar respuesta a los objetivos de nuestro estudio, hemos ido elaborando y avanzando en el análisis de forma temporal de acuerdo con las siguientes fases:

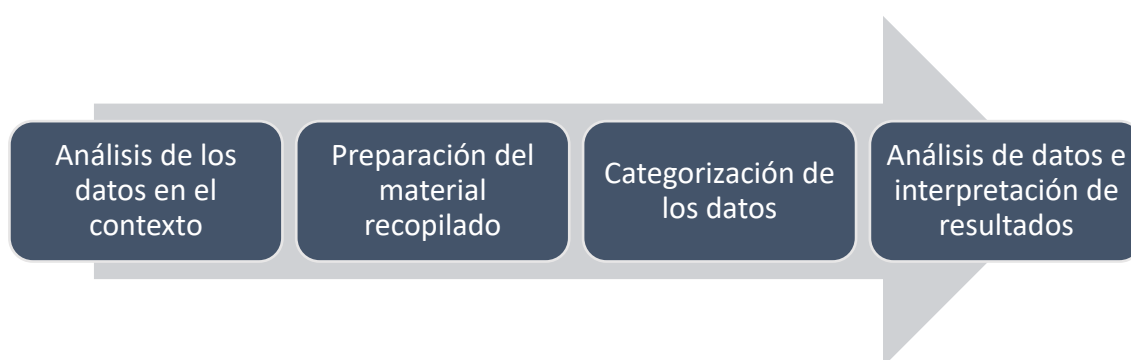


Figura 8: Fases generales del análisis del trabajo de campo de la investigación.

- Análisis de los datos en su contexto

Los primeros análisis de la tesis se producen en el mismo momento en el que se aplica el proyecto. Tal y como Woods (1987) expone, en la etnografía, el análisis se hace de manera simultánea a la recogida de datos, y explica que cuando se observa, se entrevista o se toman notas de campo y se elabora el diario de campo, el investigador no solamente se limita a registrar, sino que también hace una reflexión. De esta manera, las primeras reflexiones realizadas en el momento en el que se lleva a cabo el trabajo de campo ya forman parte de lo que llamamos los primeros análisis de datos en su contexto.

- Preparación del material recopilado

Una vez finalizado el trabajo de campo, procedemos a recopilar y ordenar la información obtenida para la investigación. Para ello, introducimos la información recogida en el programa informático QSR Nvivo 10, la herramienta de análisis de datos cualitativos que nos ha ayudado con los procedimientos analíticos de esta tesis y, por consiguiente, ha contribuido a poder realizar un análisis claro y lo más riguroso posible de los datos.

- Categorización de los datos

A continuación, procedemos al análisis de datos propiamente dicho. Durante el proceso analítico, el primer paso es codificar los datos a partir de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados en este estudio, de forma que podamos organizar y gestionar la información. Esto nos servirá para recopilar todos los fragmentos categorizados sobre un mismo tema, lo que nos ayudará a profundizar sobre las categorías y destacar los puntos de interés. De esta manera, podremos acceder a toda la información codificada con relación a un determinado tema y desarrollar el análisis de los datos de una forma más analítica y teórica.

El enfoque que utilizamos para la codificación de datos es la teoría fundamentada⁶³, uno de los enfoques de uso común para la codificación en investigación cualitativa. Partiendo de esta idea, generamos de forma inductiva las categorías que nos permiten clasificar los datos obtenidos y construir la explicación de la realidad de una manera organizada. Tal y como explica Gibbs (1997, p. 76), “su foco central se pone en generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de datos, en contraposición a la comprobación de teorías especificadas de antemano”. Estas teorías surgen conforme avanza el análisis de los datos obtenidos y, posteriormente, se relacionan con el conocimiento y las teorías ya existentes previamente.

- Análisis de datos e interpretación de resultados

Finalmente, procedemos al análisis y a la interpretación de los resultados. Tal y como detallaremos en los siguientes apartados, los resultados se presentarán de la manera que hemos considerado más adecuada para cada caso concreto. Sin embargo, cabe decir que generalmente los resultados se presentan mediante una exposición detallada, tomando como punto de partida las categorías y bloques temáticos emergentes a partir del análisis de los datos obtenidos.



⁶³ Ver Glaser y Strauss (1967).

A lo largo de los siguientes apartados, procederemos a explicar de manera concreta el proceso de análisis realizado según las técnicas e instrumentos empleados en la investigación, especificando las peculiaridades de cada uno de ellos.

11.1 Análisis de los datos obtenidos a través de las grabaciones de video de la visita del compositor

Para analizar la visita del compositor en el aula y su impacto, utilizamos como punto de partida las grabaciones en video y los diarios de campo. A continuación, detallamos cada uno de los pasos seguidos para el análisis de los videos de la visita del compositor en el aula, dividiendo el proceso en tres grandes fases: la preparación del material recopilado, la categorización de los datos y el análisis de datos e interpretación de resultados.

11.1.1 Primera fase: Preparación del material recopilado

Durante la primera fase se realizaron las siguientes tareas:

- Transcripción de cinco sesiones referentes a la visita del compositor.
- División de las sesiones en unidades de narración.
- Realización de comentarios, reflexiones y valoraciones personales de cada unidad de narración.

En la primera fase, transformamos los datos de video en texto para su posterior análisis. Para ello, procedemos a la transcripción de cinco de los diez videos que disponemos de la visita del compositor en el aula. Debido a la gran cantidad de datos, consideramos trabajar inicialmente con una sesión por cada docente, ya que las sesiones de los grupos paralelos se desarrollan de manera similar entre ellas.

También tenemos que hacer referencia al nivel de transcripción utilizado. En este sentido, hemos buscado obtener un texto de fácil lectura y una copia bastante fiel a las palabras que utilizaron los diferentes agentes durante la sesión, pero sin alcanzar una transcripción de nivel de discurso. Sin embargo, dado que nuestro objetivo no es el

análisis del discurso sino el análisis de hechos y de contenidos, consideramos que esta transcripción resulta adecuada para nuestro estudio.

Además, la visualización de los videos nos permite añadir reflexiones, comentarios y aclaraciones a las transcripciones que nos serán de gran utilidad para la posterior codificación. Estos comentarios aparecen en color rojo para después poder distinguirlos del texto transcrito. Cabe decir que tanto las transcripciones como los comentarios serán objeto de codificación.

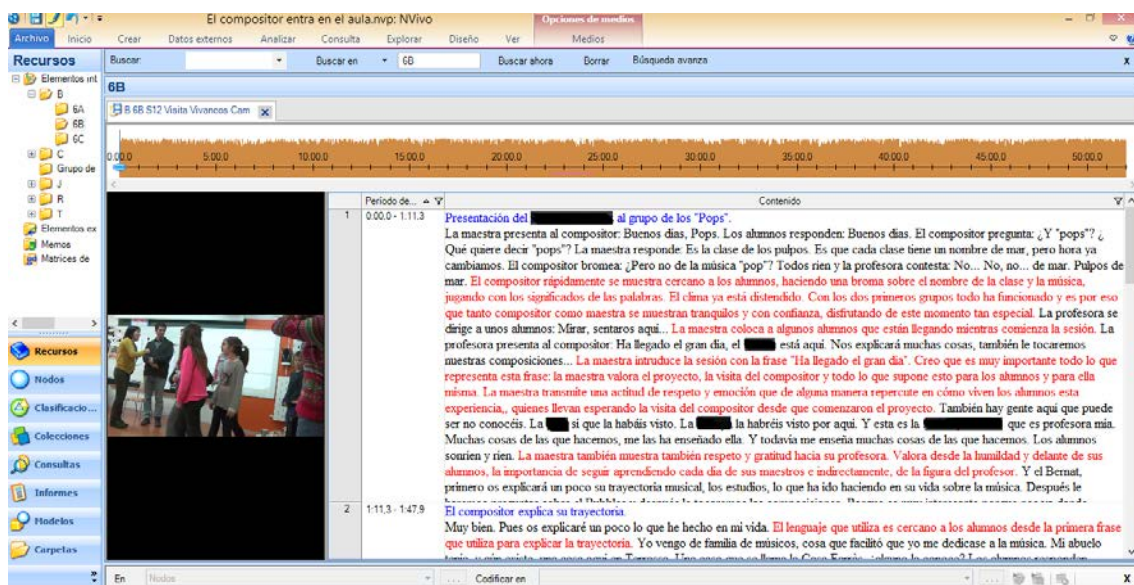


Figura 9: Ejemplo de la transcripción de los vídeos de la visita del compositor con el programa NVivo 10.

11.1.2 Segunda fase: La categorización de los datos

El tratamiento de los datos en esta fase transcurrió según los siguientes pasos:

- La codificación abierta.
- La comparación constante y la jerarquización de las categorías, siguiendo los criterios de la teoría fundamentada.
- La utilización de un programa de análisis de datos cualitativos.
- El resultado: un texto densamente codificado.

- La codificación abierta

La segunda fase comienza con el proceso de codificación abierta, donde se categorizan las unidades de análisis en nodos. Paso por paso, se elabora un esquema conceptual que agrupa y relaciona las categorías que van emergiendo del análisis. Se trata de un proceso dinámico y flexible que se produce conforme se avanza en el análisis, de forma que algunas categorías desaparecen, se añaden otras nuevas o se fusionan algunas existentes. En nuestro caso, las categorías se han ido modificando hasta que finalmente se han estipulado las categorías y la jerarquía que nos han servido de base para la redacción de los resultados.

CONTEXTO	
PROFESOR	
Cómo interactúa con el compositor	
Actitud del profesor frente a las creaciones	
Cómo interactúa con los alumnos	
Valores que genera o transmite	
Para qué interviene	
COMPOSITOR	
Cómo traspasa el conocimiento	
Cómo interactúa con los alumnos	
Cómo interactúa con el profesor	
DIMENSIÓN EDUCATIVA. Trasfondo del cómo traspasa el conocimiento	
ELEMENTOS MUSICALES. Qué conocimiento transmite	
ALUMNOS	
Cómo interactúan entre ellos	
Cómo interactúan con el profesor	
Cómo interpretan la obra	
Cómo interactúan con el compositor	
	Cómo traspasa el conocimiento
	Hace hacer
	Hace tocar añadiendo las sugerencias
	Hace tocar una parte concreta de la obra
	Pequeña práctica
	Explica
	Muestra de forma práctica lo que explica. Interpreta para dar un modelo
	Guía y corrige a los alumnos cuando les hace hacer
	Paralelismos y metáforas
	Solamente explica. No hace hacer
	Relaciona con conocimientos previos
	Explica de maneras diferentes para ayudar a la comprensión
	Preguntas por respuestas. Nuevas preguntas
	Avanza en el aprendizaje. Introduce conceptos nuevos
	Diseciona las dificultades
	Hace referencia a lo que está mal
	Destaca las preguntas que considera interesantes
	Desarrolla a partir de la idea inicial y hace avanzar
	Les hace protagonistas de lo que está explicando
	Genera expectación
	Destaca las dificultades
	Explica y aclara errores
	Comparación con la obra trabajada
	Explica la finalidad de sus aportaciones
	Otros recursos que utiliza
	Incluye lenguaje no verbal
	Hace pensar
	Pregunta a los alumnos para avanzar en el conocimiento
	Para llegar a donde el compositor quiere llegar
	Para que descubran las incoherencias o cosas a mejorar
	Para ayudar a que sigan la explicación
	Pregunta a los alumnos para saber y guiar
	Para asegurarse de que lo ha entendido correctamente

Figura 10: Ejemplo del esquema inicial de ordenación de las categorías emergentes en el análisis de las grabaciones en video de la visita del compositor, en torno a *Cómo el compositor traspasa el conocimiento*.

La figura anterior se corresponde con un ejemplo del estadio inicial-medio de la categorización. En la columna de la derecha podemos observar un gran número de categorías iniciales que hacen referencia a *Cómo el compositor traspasa el conocimiento*, mientras que en la columna de la izquierda podemos observar las clasificaciones en niveles superiores.

- La comparación constante y la jerarquización de las categorías, siguiendo los criterios de la teoría fundamentada

A continuación, se procede a reordenar las categorías y buscar jerarquías entre ellas, lo que ya comienza a ser un análisis de los datos sobre los que estamos trabajando. A través de la identificación de las propiedades de cada categoría y la comparación entre ellas, buscando similitudes y diferencias, nos iniciamos en el análisis de la interacción que se produce entre el compositor, los alumnos y el docente.

En este proceso de comparación constante entre la información codificada, algunas categorías desaparecen, otras categorías se reagrupan y otras cambian su nombre, hasta que finalmente podemos llegar a la ordenación final de categorías que será el punto de partida para la redacción de los resultados. Esta comparación constante también nos permite identificar y corregir las incoherencias producidas por la gran cantidad de datos categorizados, revisando su contenido y buscando que el texto codificado en cada categoría siga una misma línea temática.

Volviendo al ejemplo anterior, podemos decir que la jerarquización de las categorías iniciales en torno a *Cómo el compositor traspasa el conocimiento*, así como la búsqueda de categorías más analíticas, nos llevará a poder describir y analizar las diferentes estrategias que utiliza el compositor en el aula. A continuación, mostramos a modo ilustrativo, las categorías de carácter más analítico.

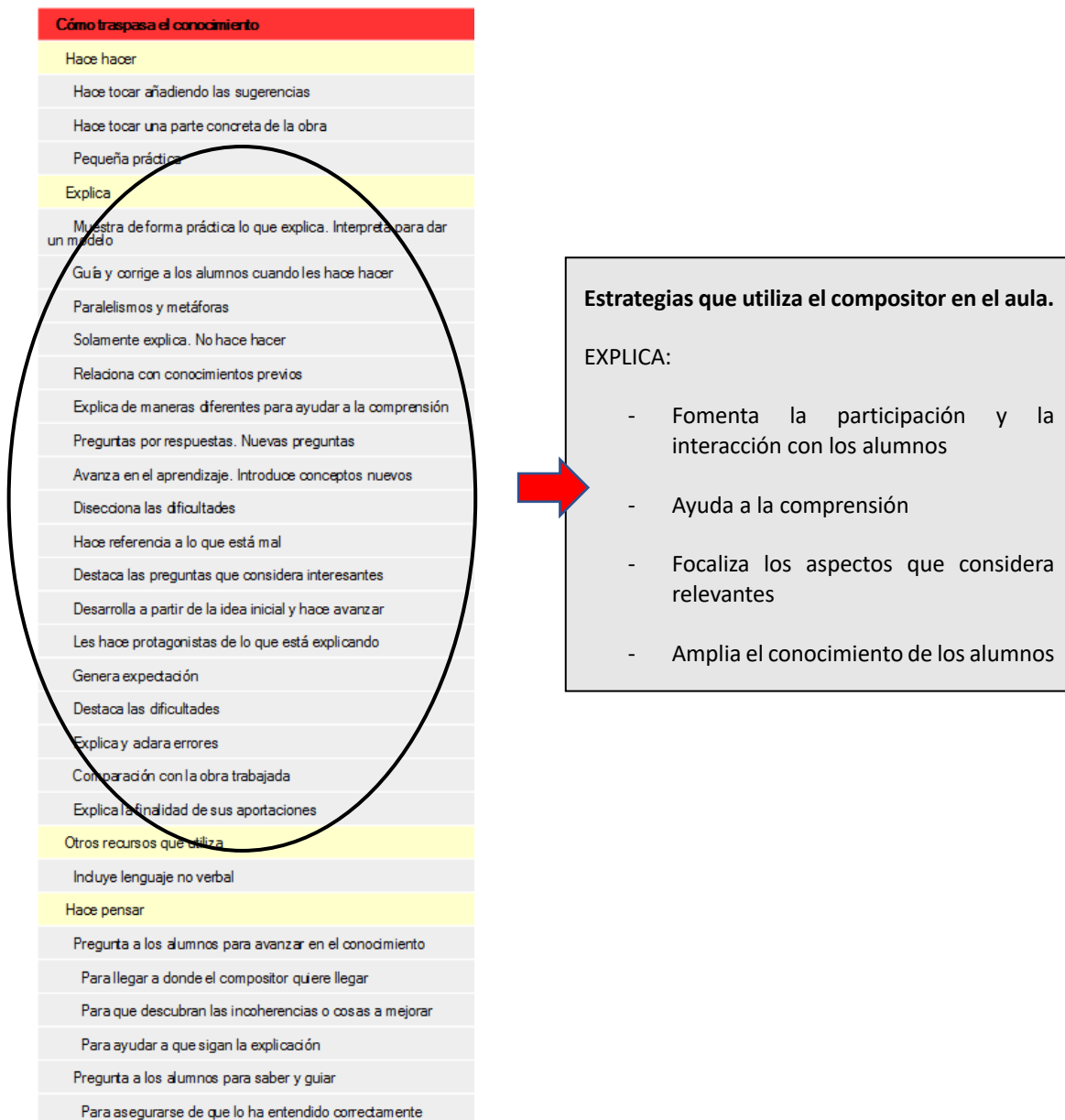


Figura 11: Ejemplo de la agrupación y la concreción de las categorías iniciales a las categorías analíticas con relación a *Como el compositor traspasa el conocimiento*.

- La utilización de un programa de análisis de datos cualitativos

Para continuar con el análisis, cabe decir que el programa de análisis nos ayuda a gestionar la información obtenida, agrupando la información codificada en cada una de las categorías establecidas. Se trata de un programa de enorme utilidad que nos permite proceder con facilidad a la recuperación y manejo de los datos cuando el volumen de éstos es grande. De entre las funciones que el programa tiene, destacamos las siguientes:

- Ordenar las categorías de forma jerárquica
- Examinar las categorías existentes
- Recuperar el texto codificado por categorías
- Mostrar el texto codificado en su contexto

Como ejemplo, en la siguiente imagen podemos observar que, dentro de la categoría *Paralelismos y metáforas*, aparecen todas las unidades de análisis que nos aportan información en torno a dicha categoría.

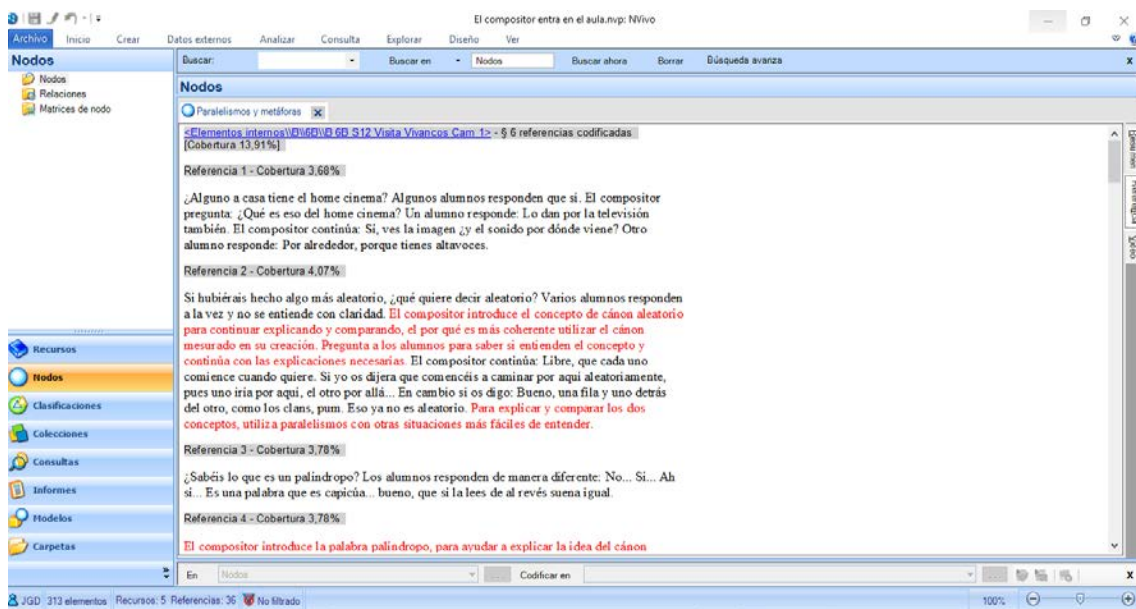


Figura 12: Ejemplo de la organización de las unidades de análisis dentro de cada categoría, utilizando el programa NVivo 10.

- El resultado: un texto densamente codificado

Finalmente, y para comprender la complejidad de los análisis realizados, mostramos como ejemplo un pequeño fragmento que tiene asignado más de una categoría. Como consecuencia, el texto aparece densamente codificado.

Así mismo, en la siguiente tabla podemos observar el número de nodos diferentes que aparecen en cada uno de los videos analizados, así como el número total de codificaciones que hemos realizado en cada video.

Vídeo	Nº de nodos	Nº total de referencias codificadas
B 6B S12	156	564
T 6A S12	116	481
C II S8	151	535
R 5B S9	177	812
J 2A S11	112	415
TOTAL		

Tabla 13: Número de referencias codificadas en cada uno de los videos analizados.

11.1.3 Tercera fase: La redacción de resultados

El proceso seguido para la redacción de los resultados contempla los siguientes apartados:

- Redacción del análisis e interpretación de datos obtenidos clasificados según las diferentes categorías.
- Visualización de los videos no transcritos, comparación de la información observada con los datos obtenidos y revisión de la redacción final de los resultados.
- Redacción del análisis e interpretación de datos obtenidos clasificados según las diferentes categorías

En la última fase, procedemos a la redacción del análisis y a la interpretación de los datos obtenidos y clasificados según las diferentes categorías. Para ello, utilizamos una descripción detallada de las interacciones entre los diferentes agentes que participan en la experiencia, lo que permite al lector a comprender la realidad estudiada. Según explica Gibbs (2007, p. 23), “una descripción densa⁶⁴ es aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone en relieve la manera en que se involucran las interacciones y estrategias de las personas”. Además, el estilo escogido para la exposición e interpretación de estos datos es el de acompañar los resultados con ejemplos que ilustren las situaciones o prácticas reales del aula.

⁶⁴ Término que popularizó Geertz, 1975; véase Mason, 2002.

- Visualización de los videos no transcritos, comparación de la información observada con los datos obtenidos y revisión de la redacción final de los resultados.

Como ya hemos expuesto anteriormente, en el momento de la transcripción de los videos, en los casos de los centros con cursos paralelos, se decidió transcribir solo un grupo. Pero antes de terminar el proceso de análisis, se procedió a la visualización de estos videos no transcritos –cinco grupos clase– como prueba de contraste.⁶⁵ Esto nos sirvió para poder comparar los resultados obtenidos en la primera y segunda fase, situar las coincidencias y plantearnos las dudas en aquellos casos que diferían de los resultados iniciales. Acto seguido procedemos a la revisión de la redacción final de los resultados.

11.2 Análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios a los alumnos

Los análisis realizados a partir de los cuestionarios a los alumnos nos permiten conocer su opinión con respecto a la entrada del compositor en el aula y al proyecto en su conjunto. Se realizaron dos cuestionarios con preguntas abiertas: el primero (con un total de 138 *cuestionarios*) después de la visita del compositor, y el segundo (con un total de 148 cuestionarios) después del concierto final:

Nº de Cuestionario	Nº de preguntas	Nº de cuestionarios	Nº de respuestas analizadas
Cuestionario 1 Después de la visita del compositor	8	138	1104
Cuestionario 2 Después del concierto	14	148	2072

Tabla 14: Número total de cuestionarios y de respuestas analizadas.

El procedimiento realizado para el análisis de los cuestionarios fue el siguiente:

- Transcripción de las respuestas en una tabla de Excel.
- Análisis, agrupación y categorización de las respuestas.
- Cálculo de los porcentajes y presentación de los resultados de forma cuantitativa.

⁶⁵ Esto corresponde a un grupo por cada compositor y nivel de clase que participó en el proyecto.

- Interpretación de los resultados

La mayor dificultad que se nos presentó en todo este proceso ha sido la de entender e interpretar las diferentes respuestas de los alumnos. Este proceso se ha realizado utilizando el programa Excel. En este caso, categorizamos las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios para poder cuantificar las respuestas obtenidas. Hemos decidido realizar este tipo de análisis debido a la gran cantidad de alumnos que participaban en el proyecto. De esta manera, y a través de un cuestionario con preguntas abiertas, conseguimos obtener respuestas que reflejan de manera más precisa la realidad, obteniendo unos resultados que podemos presentar de manera clara y organizada.

Grupo de análisis	Curso escolar	Número de cuestionario	1. Què t'ha agradat de la visita del compositor?	BIOGRAFIA / OBRA	CONOCER AL COMPOSITOR	ACTITUD	PODES TOCAR LAS COMPOSICIONES AL COMPOSITOR	APORTACIONES DE MEJORA DEL COMPOSITOR	APRENDIDO COSAS NUEVAS
A	6	1	M'ha agradat que ens ha explicat la seva vida de petit, tot el que feia i tocava.	1	1				
A	6	2	El fet de que hagi vingut el Bernat Vivancos a l'escola ja m'ha agradat, i a més que hagi escoltat les nostres creacions i ens hagi ajudat a millorar-les.			1		1	1
A	6	3	M'ha agradat que vinguéis i que ens escolti la nostra composició.			1		1	
A	6	4	Tot.						1
A	6	5	Ens va agradar que va assistir i que ens expliqués coses de la seva vida.	1	1	1			
A	6	6	M'ha agradat que ens expliqués la seva vida musical perquè es molt interessant i m'ha agradat ensenyar-li la composició que vam fer.	1	1			1	
A	6	7	Em va agradar les idees que ens va donar per millorar la cançó i la seva vida com músic.	1	1			1	1
A	6	8	Ei que més em va agradar és que va explicar la seva carrera.	1	1				
A	6	9	Si, molt perquè s'explicava molt bé i em feia il·lusió que un compositor vingui a l'escola.			1	1		
A	6	10	Que ens expliqués la seva vida quotidiana he trobat molt interessant.	1	1				
A	6	11	M'ha agradat tot: les composicions, que vingui, la seva història...	1	1	1		1	
A	6	12	Tot, però va explicar moltes coses.						1

Figura 13: Ejemplo del proceso de categorización de los datos obtenidos en los cuestionarios a través del programa Excel.

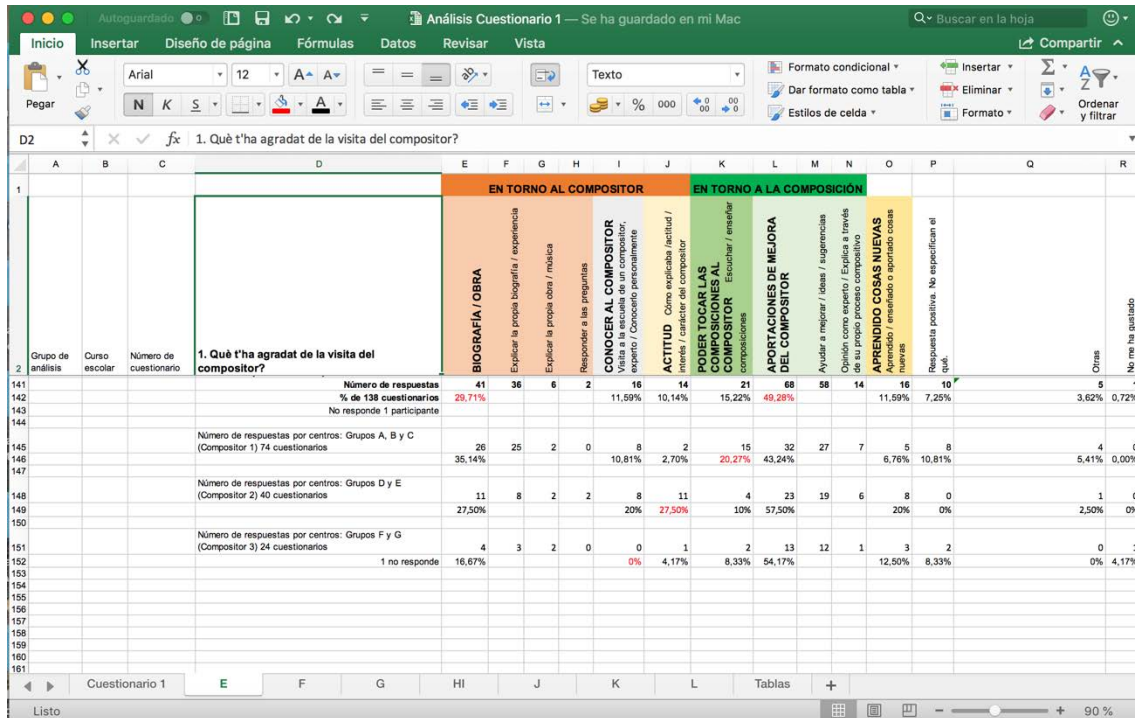


Figura 14: Ejemplo del resultado de la categorización de los datos obtenidos en los cuestionarios a través del programa Excel.

Finalmente, hemos reflejado esta diversidad en unos resultados cuantitativos que nos permitiesen obtener una visión general y objetiva de los resultados. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo se agruparon y ordenaron las respuestas de las preguntas del cuestionario:

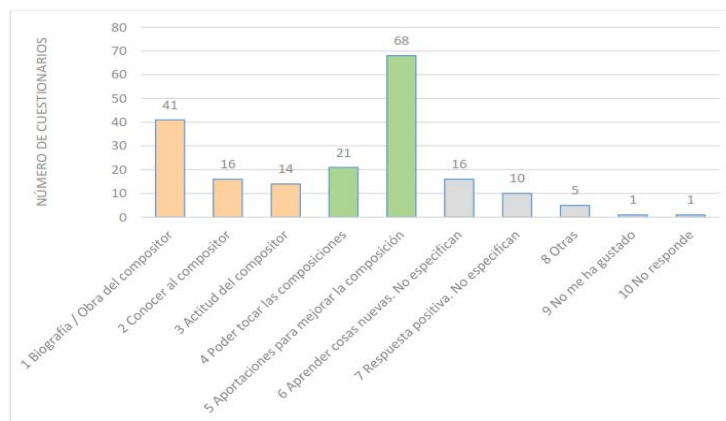


Figura 15: ¿Qué te ha gustado de la visita del compositor? N=138.

Figura 15: Ejemplo de los gráficos utilizados para representar los resultados de los cuestionarios de los alumnos de manera cuantitativa.

11.3 Análisis de los datos obtenidos a partir del grupo de discusión

Analizando las grabaciones de audio de la quinta y última sesión, dado que es la sesión en la que se hizo una valoración del proyecto y de la visita del compositor de cierre del grupo de discusión, hemos podido extraer las valoraciones-reflexiones que el grupo de docentes hace respecto al objeto de estudio. Se trata de un proceso similar al del análisis de las grabaciones de video, pero que presenta algunas particularidades:

- Transcripción de las diferentes ideas que expresan los docentes.
- Realización de comentarios, reflexiones y valoraciones personales de cada unidad de narración.
- Análisis, agrupación y categorización de las ideas.
- Redacción del análisis e interpretación de datos obtenidos siguiendo tres grandes bloques temáticos: respecto a los alumnos, respecto a la visita del compositor y respecto al proceso.
- Validación de los datos extraídos del grupo de discusión.

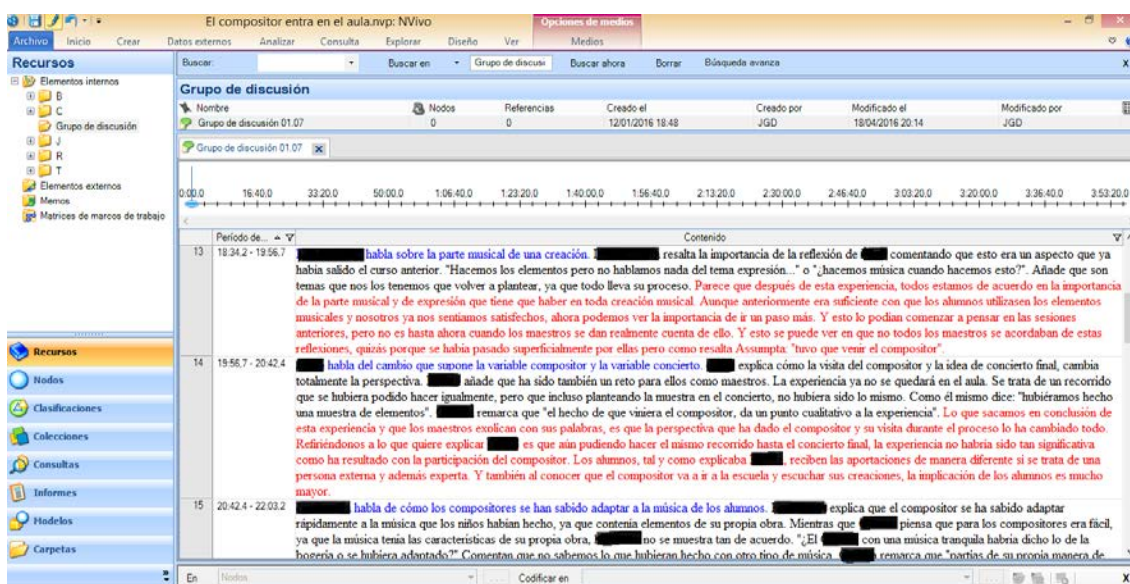


Figura 16: Análisis de los datos obtenidos a partir del grupo de discusión.

En este caso, la transcripción no es textual, sino que se realiza la transcripción de las ideas que expresan los docentes, a partir de las cuales se identifican los principales temas tratados. También cabe destacar que al final del proceso de análisis, los resultados obtenidos son validados por el grupo de discusión.

11.4 Análisis de los datos obtenidos a partir de los encuentros no formales con los compositores

Analizamos la visión de los compositores a través del último encuentro (Compartir y reflexionar sobre la sesión con los alumnos y el proyecto), en la sesión de valoración del proyecto que se realiza después de la visita al aula. Se trata de un proceso similar al del análisis de las grabaciones de audio de grupo de discusión que, a diferencia de éste, no finaliza con la validación de los datos:

- Transcripción de las diferentes ideas que expresan los docentes.
- Realización de comentarios, reflexiones y valoraciones personales de cada unidad de narración.
- Análisis, agrupación y categorización de las ideas.
- Redacción del análisis e interpretación de datos obtenidos.

11.5 Análisis de los datos obtenidos a partir de los textos de opinión de los docentes y de los compositores

Finalmente, para completar la perspectiva tanto de los docentes como de los compositores, hemos analizado los textos de opinión que ellos mismos elaboran de manera individual al finalizar su participación en el proyecto. Esto nos permite extraer los temas que consideran relevantes, así como los aspectos tanto del proyecto como de su experiencia personal que más les han influenciado.

Con respecto a este análisis, es interesante tener en cuenta los aspectos sobre los que hacen hincapié, observar si hacen referencia a problemas o dificultades, así como analizar si utiliza una forma de expresarse objetiva o si, por el contrario, se deja llevar por su sensación como parte implicada de la experiencia. Tal y como explica Gibbs (2007, p. 100), este análisis “se centra no solo en lo que las personas dicen y en las cosas y acontecimientos que describen, sino en cómo lo dicen, por qué lo dicen y qué es lo que sienten y experimentan”.

Como consecuencia, estos textos de opinión nos ayudan a focalizar aquellos aspectos que pueden ser relevantes para futuras investigaciones, así como poder ayudar a otros docentes o compositores a llevar a cabo el proyecto en sus escuelas. Por lo tanto, los resultados de este análisis nos permiten ampliar y contrastar los datos obtenidos tanto del grupo de discusión como de los encuentros con los compositores.

III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este tercer apartado de la tesis doctoral contiene los grandes bloques de análisis de datos y resultados que pretenden dar respuesta a los objetivos y la finalidad de esta investigación. A continuación, enunciamos los capítulos que forman parte de esta tercera sección de la tesis doctoral, que se muestran de acuerdo con los diferentes objetivos planteados.

- La interacción compositor–alumnos desde la perspectiva del compositor
- La interacción compositor–alumnos desde la perspectiva de los alumnos
- La función del docente como punto de conexión entre el compositor y los alumnos
- La valoración de los participantes

Si bien las categorías aparecen explicadas de manera individual con la finalidad de clarificar cada uno de los aspectos que hemos considerado relevantes, estas categorías aparecen interrelacionadas en el contexto real, apareciendo vínculos entre ellas en las citas expuestas como modo de ejemplificación.

Cabe resaltar que estas citas se han extraído de los videos de la visita del compositor y aparecen nombradas con información sobre el docente, el grupo y el número de sesión que corresponde respectivamente (si tomamos como ejemplo el video B 6B S12, B es la identificación del docente, 6B es el grupo clase y S12 hace referencia a la sesión 12 del proyecto).

Para acabar, y debido a la magnitud de los análisis, hemos incorporado en el final de cada una de las partes principales de esta redacción, unas primeras conclusiones que ya nos permiten comenzar a dialogar los resultados obtenidos con el marco teórico.

12. La interacción compositor-alumnos desde la perspectiva del compositor

12.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje del compositor en el aula

En este apartado, analizamos las estrategias que el compositor utiliza cuando se dirige a los alumnos durante la sesión de trabajo compartido. En este caso, entendemos por estrategias las formas de comunicación y los recursos que utiliza el compositor para interactuar con los alumnos, compartir su experiencia y transmitirles conocimiento. De la información y categorización obtenida después de analizar cómo son las intervenciones del compositor en el aula, hemos agrupado las estrategias según tres grandes apartados que se corresponden con tres situaciones diferentes: cuando el compositor explica, cuando el compositor hace hacer y cuando el compositor hace pensar a los alumnos. En los siguientes párrafos vamos a desarrollar cada uno de estos bloques.

12.1.1 El compositor explica a los alumnos

En las explicaciones de los compositores observamos que no solamente introducen nuevos conocimientos y propuestas de mejora a los alumnos, sino que también buscan crear contextos adecuados que contribuyan a desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos. Fijándonos en la naturaleza de estas explicaciones, destacamos las siguientes características:

- Fomenta la participación y la interacción con los alumnos
- Ayuda a la comprensión.
- Focaliza los aspectos que considera relevantes.
- Amplia el conocimiento de los alumnos.

a) Fomenta la participación y la interacción con los alumnos.

Los compositores intervienen promoviendo la participación y la interacción con los alumnos. En función de cómo se desarrolla esta interacción, destacamos tres estrategias clave que siempre están presentes y que son las siguientes: captar la atención de los alumnos, hacer participar a los alumnos y mantener su atención y, además, interactuar con los alumnos y generar expectación.

▪ *Capta la atención de los alumnos:*

Desde las primeras frases de su intervención en el aula, se observa que la forma como los compositores se dirigen a los alumnos favorece y fomenta la proximidad, y ello ayuda a captar su atención. Las explicaciones del compositor son dinámicas y, a su vez, ayudan a los niños a comprender lo que éste les quiere explicar. Los factores que a nuestro entender lo posibilitan son los siguientes:

- La utilización de un lenguaje cercano a los alumnos, así como un vocabulario adecuado a la edad y al contexto educativo de los alumnos.

C1: (El compositor chisca los dedos imitando un ritmo rápido de algún tema de jazz, explicando a los alumnos de forma práctica cómo es el estilo de música jazz).

(B 6B S12)⁶⁶

- Unas explicaciones que acompañan con gestos y movimientos corporales como, por ejemplo, el movimiento de las manos que utiliza para acompañar las palabras y las explicaciones en su discurso.

C2: (El compositor gesticula e imita el grito del murciélago, elemento extramusical que el compositor introduce en la explicación del fragmento de su obra. Algunos alumnos repiten el ruido y ríen).

(C II S8)

- La expresividad de su discurso, utilizando cambios de tempo y de intensidad en la voz y, en algunas ocasiones, la introducción de sonidos onomatopéyicos musicales.

⁶⁶ En cuanto a las citas utilizadas para ejemplificar los análisis, utilizamos las siguientes abreviaturas: C para los distintos compositores (C1, C2 y C3 respectivamente), D para los docentes (D1, D2, D2, D4 y D5 respectivamente) y A para los alumnos.

C2: "Prim... clac, clac" ¿Y esto? ¿Qué pasa aquí, no? (*El compositor pregunta a los alumnos después de cantar brevemente la introducción del fragmento que han trabajado los alumnos*). Es decir, apagan la luz y el percusionista que, con el instrumento... que no, es decir, que no ve nada (*El compositor explica mientras se mueve y acompaña la explicación con gestos. Además, coge un güiro y toca el ritmo característico de la intro de su composición: corchea con puntillo y semicorchea*).

(T 6A S12)

- *Hace participar a los alumnos y mantiene su atención.*

Los compositores utilizan continuamente recursos para mantener la atención y hacer participar a los alumnos, siendo las preguntas las más utilizadas para ello. Cuando el compositor pregunta a los niños, inmediatamente les obliga a estar activos, lo que ayuda a crear complicidad e interacción con los alumnos y, sobre todo, les hace avanzar en su aprendizaje. Se distinguen dos tipos de situaciones en las que se realizan estas preguntas, unas durante el discurso del compositor y otras cuando se están presentando las composiciones entre los distintos grupos.

En cuanto a las preguntas que se intercalan durante su discurso, éstas no son importantes a nivel de contenido, pero sí que son importantes para mantener la atención de los alumnos y promover su participación. Observamos distintas tipologías según su funcionalidad:

- Preguntas para avanzar en la explicación y hacerles participar en la explicación. En algunos casos, son incluso los propios niños, a través de sus respuestas a las preguntas del compositor, quienes van construyendo el discurso en lugar de hacerlo el propio compositor.

C3: Porque una vez fui... ¿sabéis dónde hay un jardín Zen?

A: No (*Varios alumnos responden que no*).

C3: ¿Tú de dónde eres?

A1: China.

C3: Pues más allá de la China está el Japón. Y en el Japón hay jardines Zen. ¿Habéis visto que son de piedra, no?

A: (*Los alumnos responden afirmativamente*).

C3: Pues fui una vez a Japón, es el viaje más largo que he hecho, y allí encontré estos jardines que eran super originales. No había visto nunca uno. Y me vino la inspiración y dije: haré una música inspirada en aquellos jardines de piedra.

(J 2A S11)

- Preguntas para fomentar que los alumnos piensen y reflexionen sobre lo que los compositores están explicando. Son preguntas de las que no esperan respuesta, pero que ayudan a mantener la atención de los alumnos.

C2: ¿Por qué utilizas un violín y no un violoncelo?, ¿o una pandereta u otra? Uno diría: porque son divertidos estos instrumentos, ¿sí o no? (*El compositor ríe y pregunta a los alumnos sin esperar a la respuesta*).

(T 6A S12)

- Preguntas un poco al margen de lo que el compositor está explicando en su discurso, pero que les sirven para activar la atención de los alumnos.

C1: ¿Y cuántas patas tiene un piano?

A: Cuatro (*Responden rápidamente varios alumnos*).

C1: No.

A: Dos (*Los alumnos responden de nuevo rápidamente*).

C1: No, hombre no... Caería... Un piano con dos patas caería (*La maestra y los alumnos ríen*).

(B 6B S12)

Centrándonos en las preguntas que el compositor hace cuando los alumnos presentan sus creaciones, se observa que el compositor no solamente dirige sus comentarios al grupo que está exponiendo su composición, sino que también formula preguntas al resto del alumnado. Estas preguntas tienen una clara intención reflexiva. De esta forma, promueven que todos los alumnos estén activos durante la sesión y atentos a las interpretaciones de los diferentes grupos, lo que les permite captar la atención y el interés de los alumnos que no intervienen en ese momento. En estas situaciones, el compositor se esfuerza en hacer que los niños reflexionen en torno a las creaciones de sus compañeros y busquen paralelismos con la suya propia, haciendo que las aportaciones del compositor puedan ser transferibles a otras creaciones.

C1: Ah... Una cosa que también he dicho a los otros grupos, que también lo podéis pensar de cara a los dos grupos que vienen, es que en música tenemos el tempo y el carácter. [...]. ¿Y esta obra que habéis escuchado, y también ir pensando en las otras dos que escucharemos, qué carácter le pondríais vosotros como compositores en la partitura? [...]. Eso lo podríais pensar. Después os lo preguntaré a los dos grupos que saldrán.

(B 6B S12)

- *Interactúa con los alumnos y genera expectación.*

El compositor explica y hace preguntas a los alumnos para involucrarlos en sus explicaciones, fomentando el diálogo y la experiencia compartida con ellos. Además,

muchas veces consiguen crear expectación entre los alumnos, quienes participan de manera más activa en el discurso del compositor y responden a sus preguntas con gran curiosidad.

C1: ¿Sabéis que hay una cosa muy divertida con eso de las burbujas ahora que decíamos que si explotaban o no? Los compositores cuando hacemos una obra, intentamos calcularlo todo. Pero aquí me pasó una cosa que no pude calcular y que es muy graciosa. Las burbujas, cuando hacemos burbujas, si caen al suelo, o la ropa, o la pizarra, o un papel... Seguro que, si no está húmedo, explotan. ¿Lo habéis probado alguna vez? Cuando caen al suelo explotan (*Los alumnos van respondiendo de fondo a las preguntas del compositor*). [...] Pero a veces, a la gente grande se le cae el cabello. Quizás algún abuelo vuestro no tiene mucho cabello. Y entonces la gente es calva (*Algunos alumnos van riendo con las frases del compositor*). Y a la gente qué le pasa en los conciertos, que a veces tiene mucho calor. Y cuando tienes calor en un concierto qué pasa, que sudas y se te queda la calva mojada. Y cuando la burbuja tiene la mala pata de ir parar a una calva mojada, se queda enganchada (*Todos los alumnos ríen*). Es una cosa en la que no había caído, pero que pasa. Por lo tanto, se tiene que tener mucho cuidado de no ir a un señor calvo y... bfff... (*Los alumnos continúan riendo con la anécdota del compositor*).

(B 6B S12)

A menudo, los compositores generan esta expectación poniendo a los alumnos en el centro de sus explicaciones.

C2: Imaginaros... ahora os explicaré una historia. Imaginaros que estamos aquí a oscuras, y estamos dentro de una cueva. ¿Habéis entrado alguna vez dentro de una cueva con vuestros padres? (*Algunos alumnos responden que sí*). En una cueva que está a oscuras, que no hay luz, y sientes un murciélago: ¡Aaay, que susto! (*El compositor grita y gesticula imitando los sonidos y movimientos de un murciélago*)

A1: Me da miedo.

(C II S8)

En este caso, los alumnos se imaginan que están en una cueva. Esto permite al compositor transportar a los alumnos al contexto de la composición y hacerles sentir como si lo estuvieran viviendo de forma real.

Finalmente, los compositores también consiguen generar interés realizando otras actividades musicales como, por ejemplo, interpretando como expertos algún fragmento musical delante de los alumnos. Cuando esto ocurre, los alumnos se muestran realmente atentos y sorprendidos de poder escuchar al experto.

C2: (El compositor se levanta de la silla mientras todos los alumnos con expectación se dan la vuelta y le siguen con la mirada. El compositor se acerca al piano, abre el piano y comienza a hacer sonar las cuerdas con los dedos de forma no convencional).

[...]

C2: (El compositor comienza a interpretar en el piano una tormenta musical. Tocando en la tesitura aguda, explica que parece que está lloviendo un poco. Añade las notas graves

tocadas con más intensidad y manteniendo la resonancia y explica que aparece una tormenta). Es una tormenta... es una tormenta... es una tormenta... y trueno... (El compositor comienza a repetir cada vez más fuerte. El compositor termina la idea musical que está improvisando con un acorde grave y fuerte que representa el trueno de la tormenta. Toca algún acorde más contrastado entre graves y agudos). ¿Sí o no?

(C II S8)

En el anterior ejemplo, el compositor consigue crear interés y curiosidad entre los alumnos ya desde el momento en el que se levanta de la silla. En este caso, el compositor toca el piano de manera no convencional representando una tormenta musical. Esto hace que los alumnos quieran observar de cerca lo que hace el compositor y, por lo tanto, rodean el instrumento con gran expectación.

b) Ayuda a la comprensión

En el discurso de los compositores, se observa una secuenciación organizada de los contenidos. Comienzan con ideas sencillas que de forma progresiva se vuelven más complejas, facilitando la comprensión de lo que quieren transmitir a los alumnos. Para la exposición de estos contenidos, los compositores se sirven de diferentes recursos que favorecen la comprensión y que explicamos a continuación:

- *Relaciona con conocimientos previos*

Los compositores explican conceptos nuevos en relación con conceptos que los alumnos conocen previamente, y que por tanto resultan más cercanos a los alumnos.

C1: Y en el caso de esta obra, tuve una idea importante que era pensar no solamente en la música sino también en el sonido y de dónde viene el sonido. [...] Si habéis ido alguna vez a algún concierto, vosotros os ponéis en las butacas en el lugar del público y los intérpretes se pondrán en el escenario. ¿Veis aquí que pone orquesta de cámara? (*El compositor se acerca a uno de los carteles que tienen colgados en la pared de la clase para explicar la colocación del público en un concierto de orquesta de cámara*).

A: (*Algunos alumnos responden que sí*).

C1: Los músicos están en el escenario y el director. Y atrás, que seríamos nosotros, estaría todo el público. Eso está muy bien, pero es una manera de escuchar la música frontal. Estereofónico no, frontal... (*El compositor acompaña con las manos estas dos palabras para ayudar a expresar la diferencia entre estas dos maneras de escuchar*). En cambio, aquí quise que la música viniera de todos los lados.

(B 6B S12)

Esta cita nos ilustra cómo el compositor parte de la colocación de los músicos en una orquesta, que es la que los niños conocen, para explicar las peculiaridades de colocación de los músicos y el público en su obra.

- *Enlaza ideas durante el discurso*

Los compositores van enlazando las ideas que explican durante su discurso, haciendo referencias a aspectos que han explicado anteriormente. Por tanto, realizan conexiones entre algunas de las ideas que han explicado al inicio de la sesión y sus intervenciones en torno a las creaciones de los alumnos. Todo ello contribuye no solamente a que los alumnos estén atentos a sus explicaciones, sino que ayuda a generar una coherencia general de la sesión y a mejorar la comprensión.

C1: ¿Sabéis que os he dicho que mi padre sufría mucho cuando yo era pequeño porque me confundía entre el Si y el Sol?

[...]

C1: Y aún hay otra cosa. Y aquí ya no sé si lo conseguiréis hacer porque es bastante más enredada, que es coger la pizarra, aunque sea digital, y girarla. Y entonces un Si, sí que es un Sol y un Sol, sí que es un Si (*La maestra y algunos alumnos ríen*). Mi padre no iba tan malamente al preocuparse.

(B 6B S12)

En este caso, el compositor enlaza la confusión del Si y el Sol con la idea de la lectura de la partitura al revés.

Frecuentemente, los compositores consiguen crear un hilo conductor. Podríamos decir que el compositor, a medida que va avanzando la sesión y observando las obras que le presentan los alumnos, va focalizando sus temas de intervención. En este sentido, se sirve de sus intervenciones anteriores para ir clarificando, reforzando e insistiendo en aquellas ideas que considera relevantes ante los resultados que les presentan los grupos.

C2: Vosotros habéis hablado de una “bogeria”, pero una “bogeria”... Una cosa es hacer una “bogeria” y otra cosa es ser un “boig” [...]. Cuando hacéis todas estas cosas diferentes, finalmente: ¿qué nos hace falta? Nos hace falta alguna cosa como que una, que una todo. Es decir, alguna cosa o algún elemento que de alguna manera u otra esté haciendo eso.

[...]

C2: Eso hace que ya no sea una “bogeria” y que no sea un “boig”, sino una “bogeria”, ¿me entendéis? La diferencia es esta (*El compositor finaliza su intervención recordando el concepto de “bogeria” con el que también había comenzado su intervención*).

(T 6A S12)

En este ejemplo, el compositor hace referencia a intervenciones suyas anteriores. Tiene en mente dejar clara una idea: el discurso musical o coherencia global de la obra, que en este caso lo vehicula a través del contenido de la palabra “bogeria” (término traducido del catalán como “locura”).

- *Explica haciendo paralelismos con ideas no musicales y a menudo usa la metáfora y la comparación*

Los compositores buscan diferentes maneras de explicar un mismo concepto, principalmente cuando éste resulta complicado de entender, ya sea por su complejidad o por el contexto no especializado en el que nos encontramos. Para ello, utilizan ejemplos e ideas más cercanas a los alumnos que generalmente no tienen relación con la música o la composición musical, pero que les permiten explicar aquello que quieren transmitir a los alumnos. Esto permite a los alumnos comprender y relacionar lo que los compositores explican desde diferentes perspectivas. A continuación, lo ejemplificamos en el caso de un compositor cuando explica qué es para él la inspiración:

C1: Yo un poco lo relaciono con un estado de ánimo. ¿Veis que tenéis unos días más alegres, otros más tristes? Un día os levantáis y lo veis todo fantástico. Pues lo relaciono un poco con eso y sobre todo con la calma que podemos tener por ejemplo los compositores. Antes os he dicho que fui a estudiar a Oslo. Allí estaba muy inspirado, porque el paisaje me inspiraba también. Era un paisaje muy bonito. Había poca luz, pero en el momento en el que había luz... Pues también es un sentimiento de bienestar que tienes. Y después también se ha de trabajar. Pero sí que a veces, entonces te pones en la mesa y no te sale nada. Y otro día sí que te sale. Pues eso es un poco la inspiración. Es una cosa muy mágica. No sé si vosotros, a veces, si hacéis un pequeño poema o un dibujo, también os saldrá mejor, estaréis más inspirados. Pues es interesante.

(B 6B S12)

Los compositores introducen paralelismos en sus intervenciones, ayudando de esta manera a que los alumnos entiendan más fácilmente lo que quieren explicar y a que comprendan la importancia de lo que están explicando. En el siguiente ejemplo, el compositor se sirve del “home cinema” para explicar la ida de sonido envolvente:

C1: En cambio, aquí quise que la música viniera de todos los lados. ¿Alguno en casa tiene el home cinema?

A: *(Algunos alumnos responden que sí).*

C1: ¿Qué es eso del home cinema?

A1: Lo dan por la televisión también.

C1: Sí, ves la imagen, ¿y el sonido por dónde viene?

A2: Por alrededor, porque tienes altavoces.

C1: Tienes un altavoz aquí, uno a la derecha, uno a la izquierda, otro detrás... ¿eh? Y el sonido... Tú estás en el medio y el sonido te viene un poco de todo alrededor. Antes les ponía también el ejemplo de una gallina, que veíamos por la tele una gallina que va de derecha a izquierda y en el altavoz escuchamos también una gallina que viene por aquí, que nos viene por aquí encima y se va para allá. El sonido, no la gallina.

(B 6B S12)

Finalmente, y aunque menos frecuente, los compositores también utilizan metáforas en su discurso a menudo para explicar conceptos musicales y otros conceptos relacionados con la interpretación instrumental.

C1: Y se puede hacer, al contrario. Podéis comenzar como habéis acabado, palindrómicamente también. Va naciendo el sonido. Es como si una cosa no muriera y no naciera nunca, como un poco la idea del infinito que teníais. Como las burbujas, se van y a veces no sabemos si explotan.

(B 6B S12)

C3: Pero queda apagado, ¿no? Queda atrapado el sonido [...]. Haces así... Sobre todo el final, no lo hagáis muy fuerte. Porque el triángulo se rebela si tocas muy fuerte el final... ¿Eh? Es así... Así no...

(R 5B S9)

- *Explica a través de la práctica y ejerce de modelo para los alumnos*

Frecuentemente, los compositores explican a través de la práctica, lo que resulta más comprensible para los alumnos que las explicaciones exclusivamente teóricas. De igual manera, los compositores a veces utilizan los instrumentos musicales de los alumnos para explicar algún concepto o para mostrar de forma práctica sus aportaciones y sugerencias, proporcionando un modelo directo para los alumnos. Esto ayuda a que éstos comprendan sus explicaciones y sugerencias a través del ejemplo.

C3: ¿Y tienes alguna otra baqueta como esta?

A1: Sí (*La alumna se levanta con rapidez a coger otra baqueta*).

C3: Déjamela, por favor. A ver, aguanta la olla ¿Puedes probar así? (*El compositor toca el redoble, pero en este caso con dos baquetas*). [...] No lo hagas muy rápido, poco a poco es suficiente... Poco a poco ya es suficiente (*El compositor toca mientras continúa con las sugerencias*).

(J 2A S11)

C2: (*El compositor se levanta hacia el piano para mostrar a los alumnos de forma práctica lo que está explicando sobre la diferencia sonora de los clústeres que aparecen en la leyenda de su obra*). De esta manera, la única diferencia es que si toco la blanca y la negra... Sí, ¿lo veis? Si toco la blanca suena así... [...] Si toco la negra suena así... [...] Y si toco las dos... [...] hago más sonido, ¿ehh, que sí? (*El compositor va tocando diferentes clústeres en el piano para que los alumnos puedan escuchar lo que está explicando, tocando notas naturales, alteradas o indistintamente*). De esta manera, al tocar notas blancas y negras, conseguimos hacer un poco más de ruido, y que sea aún más misterioso, como yo.

(C II S8)

En el anterior ejemplo, el compositor recurre al piano para que los alumnos puedan diferenciar auditivamente los tipos de clúster y entender por qué hemos de utilizar uno u otro según el sonido que busquemos en nuestra creación.

En algunos casos, a menudo acompañan sus explicaciones con los gestos o con la voz, lo que les permite reforzar sus explicaciones y también servir de modelo a los alumnos. Esta ejecución práctica ayuda a que los alumnos comprendan más fácilmente las explicaciones del compositor. Esto les permite, por ejemplo, mostrar de manera visual algunas indicaciones técnicas en torno a cómo tocar un instrumento, así como recrear cómo sonaría un determinado fragmento musical al introducir sus aportaciones. De esta forma, los alumnos pueden imitar con sus instrumentos la recreación del compositor e introducir sus sugerencias de forma más fácil. A continuación, ilustramos cómo el compositor ejerce de modelo en las distintas situaciones que acabamos de describir:

- El compositor utiliza los gestos para ayudar a que los alumnos comprendan sus explicaciones.

C1: Estereofónico no... Frontal... *(El compositor acompaña con las manos estas dos palabras para ayudar a expresar la diferencia entre estas dos maneras de escuchar).*
(B 6B S12)

C3: Porque con dos baquetas, ¿podrías coger dos baquetas? [...] Prueba a hacer... ¿sabes el redoble? Que hacen así, que hacen... Pero poco a poco *(El compositor se ayuda de los gestos con las manos para indicar cómo se toca un redoble con las dos manos. Algunos alumnos también lo acompañan imitando el resultado del redoble con la voz).*

(R 5B S9)

- El compositor utiliza su propia voz para interpretar y mostrar de manera práctica aquello que está explicando.

C1: No, no, no... ¿pero sabéis lo que a veces hago y que aquí podría funcionar? En vez de leer la partitura de al derecho, del principio hacia el final, hacerlo al revés. Es decir... Pam pom pam... pam pom pam... *(El compositor comienza a cantar la melodía al revés, comenzando por la última nota y realizando un canon retrógrado).* Estoy leyendo de aquí a aquí *(El compositor señala la partitura de los alumnos).*

(B 6B S12)

c) Amplia el conocimiento de los alumnos

Las intervenciones de los compositores implican un avance en el aprendizaje de los alumnos, ya sea para mejorar sus creaciones o para ampliar su conocimiento en relación con el proceso creativo y compositivo. En relación con esto, se observa que frecuentemente el compositor desarrolla sus explicaciones a partir de las ideas iniciales de los alumnos y las hace avanzar, aprovechando en muchos casos para explicar nuevas ideas.

En muchas ocasiones, el compositor acompaña las propuestas de mejora con la explicación de la finalidad. Consideramos que este tipo de intervenciones son relevantes, ya que normalmente son aspectos o ideas con respecto al proceso creativo o compositivo que los alumnos pueden extrapolar a cualquier otra creación, lo que ayuda a desarrollar un aprendizaje significativo.

- *Parte de las ideas iniciales de los alumnos.*

Frecuentemente, los compositores utilizan ideas o conceptos que han utilizado previamente los alumnos, lo que ayuda a conectar tanto con los alumnos como con las ideas del discurso y, de esta manera, ampliar su conocimiento sobre un determinado tema. Por tanto, los compositores aprovechan algunos comentarios de los alumnos para explicar aspectos que considera relevantes.

C3: Porque, ¿habéis pensado una cosa? Todos los instrumentos que aparecen en esta música, que aparecen en este *Jardí zen*, ¿qué tipos de instrumentos son? [...] Pero a parte de raros, ¿de qué material están hechos? [...] De metal, son metálicos todos. Alguno de vidrio pero la mayoría son metálicos: la cortina metálica, las campanas... [...] Es decir, es mágico. Esta sensación de la resonancia, de que un instrumento suena sin que lo toques. Lo has tocado antes, vale... pero continúa sonando, cosa que no pasa con la flauta, con el violín...

(R 5B S9)

En este ejemplo, el compositor explica los elementos concretos de su música, que relaciona con el adjetivo “mágico” que ha introducido anteriormente una alumna. Para acabar, vuelve a utilizar la palabra que habían utilizado previamente los alumnos, lo que ayuda a conectar tanto con los alumnos como con las ideas del discurso.

- *Hace avanzar las ideas iniciales de los alumnos.*

Los compositores introducen aportaciones y sugerencias para mejorar las creaciones de los alumnos. En este sentido, los compositores hacen avanzar las ideas iniciales de los alumnos y les proporcionan nuevas ideas que les permiten continuar desarrollando sus creaciones y avanzar en el conocimiento.

C1: Yo en esta, lo que os aconsejaría es con los mismos motivos que tenéis, para que aún estuviera más de acuerdo con la obra, hacer una cosa aún más continua, quizás no tan fragmentada. ¿Qué os parece?

A: Bien... [...]. Bien... [...] (*Varios alumnos responden*).

C1: Por ejemplo, si interviene la voz y la percusión, podría haber un instrumento que fuera más continuo, que siempre estuviera. Por ejemplo, lo que hacéis vosotras de las terceras paralelas... Si eso siempre estuviera, sería más la idea de infinito, de continuidad y de infinito [...]. Va naciendo el sonido. Es como si una cosa no muriera y no naciera nunca, como un poco la idea del infinito que tenáis.

(B 6B S12)

- *Introduce propuestas concretas de mejora.*

Los compositores introducen propuestas para que los alumnos avancen y mejoren su propia creación. Para ello, a veces introducen conceptos nuevos, mientras que otras parten de conceptos ya conocidos. Por lo general, estas propuestas buscan desarrollar las ideas que los alumnos quieren expresar a través de su música.

En el siguiente ejemplo, el compositor sugiere hacer un canon en la creación de los alumnos para conseguir realizar de forma práctica una escala infinita. Para ello, utiliza como punto de partida un concepto previo que la mayoría de los alumnos conoce, en este caso el canon, y lo relaciona con las nuevas explicaciones.

C3: Eso, Ainoa, comienzas tú, como si fuese un canon. ¿Sabéis lo que es un canon, oi verdad?

A: *(Los alumnos piensan y algunos de ellos responde que no).*

C3: Bueno, es comenzar uno... uno... y otro.

(J 2A S11)

Cuando los compositores introducen y explican nuevos conceptos, son los momentos en los que los alumnos adquieren nuevos conocimientos. Este es el caso del siguiente ejemplo, donde el compositor plantea la utilización de diferentes modalidades de canon que los alumnos no conocen para el desarrollo de su creación.

C1: Pues aquí, como tenéis esta especie de modalidad de notas, puede ser también podríais escribir la melodía del revés. [...] Y aún hay otra cosa. Y aquí ya no sé si lo conseguiréis hacer porque es bastante más enredada, que es coger la pizarra, aunque sea digital, y girarla.

(B 6B S12)

En otras ocasiones, los compositores también añaden nuevas sugerencias que inspiran a los alumnos a despertar su curiosidad por probar nuevas ideas en sus creaciones, como podría ser la experimentación sonora o la utilización de instrumentos no convencionales. En todo caso, las ideas que introducen los compositores ayudan a los alumnos a plasmar sus ideas en las creaciones de la forma más coherente posible, buscando la relación entre la idea de la creación y los elementos musicales utilizados. También contribuyen a desarrollar la creación y utilizar diferentes recursos compositivos, partiendo generalmente de las ideas y los motivos expuestos por los alumnos. Finalmente, ayudan a los alumnos a transmitir aquello que quieren expresar en sus creaciones, incorporando sugerencias en torno a la interpretación de la obra.

[Planteamiento de la creación]

C1: También el planteamiento podría haber sido un poco diferente. Pensando aún más en continuidad, algo un poco más repetitivo. Si no hubierais puesto tanto silencio, también daría un poco más la idea.

[Desarrollo]

C1: Yo en esta, lo que os aconsejaría es con los mismos motivos que tenéis, para que aún estuviera más de acuerdo con la obra, hacer una cosa aún más continua, quizás no tan fragmentada. ¿Qué os parece?

A: Bien... Bien... (Varios alumnos responden).

C1: Por ejemplo, si interviene la voz y la percusión, podría haber un instrumento que fuera más continuo, que siempre estuviera. Por ejemplo, lo que hacéis vosotras de las terceras paralelas... Si eso siempre estuviera, sería más la idea de infinito, de continuidad y de infinito.

[Interpretación]

C1: Vosotros en vuestra obra del infinito, podríais hacer también este final. Esta cosa más sucesiva... que vaya decreciendo cada vez más piano, piano... [...] ¿Lo podemos hacer? Lo que hacíais vosotras dos igual, pero irlo repitiendo hasta que prácticamente muera el sonido.

(B 6B S12)

Destacamos la actitud de los compositores que constantemente motivan a los alumnos a probar las diferentes aportaciones y sugerencias en sus creaciones, ya sea durante la sesión o en sesiones posteriores de trabajo en grupo. De esta manera, los alumnos pueden experimentar con las ideas del compositor y finalmente decidir qué aspectos quieren introducir en sus creaciones. En algunos casos, los compositores simplemente explican las propuestas a los alumnos mientras que, en otros casos, los compositores hacen hacer a los alumnos para que puedan experimentar de manera práctica sus sugerencias. Podemos decir que esto depende tanto del compositor como del tipo de propuesta.

Finalmente, cabe decir que cuando las propuestas concretas de mejora están relacionadas con aspectos de interpretación, los compositores proponen a los alumnos que prueben las sugerencias durante la sesión. Éste es el caso de las propuestas concretas de mejora que tienen relación con aspectos relacionados con la dinámica y la agógica musical, así como nuevas formas de tocar los instrumentos o la utilización de instrumentos no convencionales.

C2: ¿Habéis pensado, por ejemplo, en utilizar soplando los tubos?

[...]

C2: Así que entonces es muy fácil, porque tenéis varios y aún puede ser mucho más alocado. Hasta incluso podéis tener dos en la boca. Dos diferentes, uno más largo y otro más corto... “uuuuuuuhhh” “uuuhh”, y saldrán cosas diferentes.

(T 6A S12)

- Explica la finalidad de sus aportaciones.

Frecuentemente, los compositores acompañan las propuestas concretas de mejora explicando la finalidad de sus sugerencias, de forma que los compositores explican y justifican sus aportaciones a los alumnos. Podemos decir que los compositores buscan la coherencia entre las decisiones compositivas e interpretativas y las ideas que los alumnos quieren transmitir en sus creaciones. Esto posiblemente ayuda a que los alumnos sean más conscientes del proceso compositivo y fomenta en los alumnos la reflexión de las ideas compositivas, así como la capacidad crítica en el proceso compositivo.

C3: Porque... ¿sabes por qué? Porque como estos instrumentos son todos metálicos y el tambor es diferente, de percusión... de piel. Como el tambor es más agresivo. Y en cambio los metalófonos son como más dulces.

A1: Más delicados.

C3: Entonces hemos de hacer que el tambor sea igual de delicado que los metalófonos. Eso de pam, pam... sonaba como una marcha militar, y claro, no puede ser una marcha militar. El día que hagáis una marcha militar, entonces sí.

(R 5B S9)

A veces los compositores consiguen, a través de sus preguntas, que sean los alumnos quienes verbalizan estas intervenciones explicativas y justificativas de sus propuestas. Esto contribuye a que los alumnos reflexionen sobre la relación entre la idea que quieren transmitir y el resultado musical, al mismo tiempo que justifican las decisiones compositivas. En cierta forma, podemos decir que los compositores también promueven la capacidad crítica de los alumnos.

C3: Queda muy bien. ¿Y por qué queda bien? [...] ¿Porque qué diferencia hemos visto entre cuando la Sara tocaba así o cuando hemos visto que tiraba la olla? *(El compositor toca a la vez que explica, haciendo referencia a la diferencia entre tocar la olla mediante un golpe de baqueta o el sonido que se produce cuando tiramos la olla al suelo).*

A1: Sonaba más rato.

C3: Más veces, hace más volcán, hace más volcán eso, es más... *(Los alumnos contestan en segundo plano mientras el compositor va explicando).*

C3: Bueno, y si tú haces... Yo un volcán no me lo imagino así *(El compositor da un golpe de baqueta a la olla).* Yo me lo imagino así *(El compositor comienza a tocar despacio y muy piano, acelerando y tocando cada vez más fuerte hasta el final, donde mantiene el forte acompañado de un gran ritardando y deja sonar la resonancia de la olla).*

[...]

C3: Ah, esto sí que es un volcán. Porque el volcán no es de repente.

(J 2A S11)

En este ejemplo, el compositor está hablando de la relación entre lo que suena y la idea que queremos expresar, y por eso pregunta a los alumnos y les hace reflexionar sobre cuál es musicalmente la opción que más se parece a un volcán o que "hace más volcán". Para ello, el compositor interpreta las diferentes opciones para que los alumnos puedan escuchar, decidir y justificar qué es lo más apropiado para su creación según el resultado sonoro.

d) Destaca los aspectos que considera relevantes

El compositor destaca durante sus explicaciones los aspectos que considera relevantes, ya sea porque son importantes para cualquier proceso creativo o compositivo, o ya sea porque son importantes de manera concreta para la creación particular del grupo al que se dirige. En este sentido, los compositores también hacen referencia a las dificultades y los errores, de forma que los alumnos tomen consciencia de los aspectos más complicados en cuanto a la composición o a la interpretación, focalizando su atención y concentración en dichos aspectos y haciendo avanzar su aprendizaje.

- *Focaliza los aspectos que considera relevantes.*

Tomando como punto de partida las aportaciones de los alumnos, los compositores se detienen explicando aquellos aspectos que consideran relevantes. También destacan las ideas o recursos que consideran interesantes de las creaciones de los alumnos, contribuyendo así a que tomen más consciencia de los aspectos más positivos e interesantes que han utilizado y desarrollado en sus creaciones.

A1: ¿Cómo te inspiraste en la canción?

C1: Entonces... Ha utilizado una palabra muy bonita que no la han utilizado los otros dos grupos, que es la palabra inspirar, inspiración. Y eso es muy importante.

(B 6B S12)

C1: Habéis hecho un canon. Y hay una cosa que me ha gustado también en relación y que la diferencia con otros grupos, que a veces esta especie de cánones se puede hacer de una manera más aleatoria.

(B 6B S12)

- Destaca las dificultades.

Los compositores son conscientes de las dificultades y de las dudas que pueden surgir durante el proceso de creación. Por esto, en las situaciones donde se ponen de

manifiesto estas dificultades y si consideran que los alumnos son capaces de entenderlas, las hacen explícitas para que éstos tomen conciencia de ellas.

C1: Pero una hoja va cayendo, cayendo... y en teoría, a no ser que sea una hoja enorme, no hace ruido. En cambio, vosotros, como eso lo queráis musicar, habéis creado más el ambiente y eso ha sido muy interesante también.

(B 6B S12)

En esta línea, los compositores también hacen reflexionar a los alumnos sobre los problemas que han tenido durante el proceso compositivo y la dificultad de tomar decisiones en los procesos de creación musical en torno a las dinámicas de trabajo y creación en grupo.

C1: Sobre lo que habéis dicho de que no os habíais puesto de acuerdo con los instrumentos al principio. Es muy importante y es prácticamente lo que enseñamos el Albert Guinovart y yo en la Esmuc. Imaginaros si a vosotros ya os ha costado poneros de acuerdo con los pocos instrumentos que tenéis... ¡Imaginaros si tuvierais una orquesta sinfónica! [...] Y eso es muy difícil. Así que no me extraña que os costara, no me extraña nada... Porque con tantos instrumentos, a veces uno quiere tocar mucho... El otro dice: Ay, que yo no hago nada... Pero lo bonito es la combinatoria que puede haber entre todos los elementos.

(B 6B S12)

- *Explica y aclara errores.*

Los compositores parten de las ideas iniciales de los alumnos y aclaran aquellas ideas que no son correctas. También intervienen cuando detectan algún tipo de error en las intervenciones de los alumnos. Pero en estos casos es importante resaltar que para señalar aquellos aspectos que no son correctos, los compositores utilizan un lenguaje positivo y motivador para los alumnos.

C1: Y si me permites te corregiré una palabra que has dicho, que también lo he hecho antes. [...] "Composar" es si tenemos cartas o... Por ejemplo, todos estos papeles, si ahora yo los cambiara de sitio o la profesora dijese: No, esto aquí. Eso es "composar". Si nunca vuestros padres aparcan mal el coche y viene el guardia civil, el guardia urbano y pone una multa... En el momento de escribir podrías decir: Mira, este señor esta "composant", está "composant" una multa. Puede ser ni lo sabe él. Pero los compositores hacemos algo mucho más bonito que "composar" multas, que es "compondre" música (*El compositor explica la confusión habitual entre los verbos "composar" y "compondre" en catalán, puesto que componer en catalán se traduce como "compondre"*).

(B 6B S12)

12.1.2 El compositor hace hacer a los alumnos

Los compositores no solamente comparten con los alumnos ideas y conceptos en relación con la música y la composición musical, sino que también hacen participar a los alumnos de manera activa durante la sesión. En este sentido, durante la segunda parte de la sesión, los compositores escuchan las creaciones de los alumnos y frecuentemente les proponen realizar pequeñas prácticas, tocar algún fragmento concreto de la creación o interpretar de nuevo la creación añadiendo algunas sugerencias para la mejora de las creaciones, hecho que contribuye a que los alumnos avancen en el aprendizaje a través de la propia experiencia y a través de la vivencia compartida con el compositor.

a) El compositor hace tocar a los alumnos

Uno de los momentos relevantes de la visita del compositor es cuando los alumnos interpretan sus propias creaciones. En este momento, las intervenciones que realiza el compositor tienen como finalidad mejorar las creaciones de los alumnos, así como ayudar a que los alumnos tomen más consciencia del proceso compositivo. En algunos casos, los compositores simplemente explican las ideas o conceptos que quieren transmitir a los alumnos. En otros casos, los compositores sirven de modelo a los alumnos mostrándoles de forma práctica aquello que les quieren transmitir, ya sea recreándolo con los gestos o la voz, o interpretándolo directamente en los instrumentos de los alumnos. En cualquier caso, los compositores generalmente invitan a los alumnos a probar, experimentar o realizar las sugerencias que les transmiten. Esto es a lo que nos referimos cuando decimos que los compositores hacen hacer a los alumnos.

- *Después de la primera interpretación de los alumnos*

Los compositores comienzan la segunda parte de la sesión escuchando atentamente las creaciones de los alumnos. Después de la presentación de la obra y de esta primera interpretación, los compositores son capaces de captar las ideas principales de las creaciones de los alumnos. Esto ya les permite, en muchos casos, introducir algunos cambios y sugerencias para mejorar las creaciones realizadas en el aula. Cabe destacar que los compositores siempre comienzan estas intervenciones después de valorar positivamente tanto las creaciones como el trabajo de creación realizado por los alumnos.

- *Interpretaciones parciales de la obra*

Cuando los compositores ya tienen una primera impresión general de la obra, es frecuente que hagan interpretar a los alumnos algún fragmento de su creación. Dependiendo del compositor y del tipo de intervenciones, éstos hacen tocar a los alumnos una parte concreta de la obra o les hacen realizar una pequeña práctica. Cuando los alumnos tocan algún fragmento concreto de su creación, los compositores focalizan su atención en aspectos concretos de la obra y ello no sólo les permite conocer mejor las creaciones de los alumnos, sino también situarse antes de su intervención y contextualizar de manera más fácil sus aportaciones.

C3: A ver, vamos a hacer la escala infinita. Solamente el trozo de la escala infinita.
(J 2A S11)

C3: A ver, probemos un momento los crótalos. Como el trozo aquel que tocáis solo vosotras.
(R 5B S9)

En este tipo de intervenciones, los compositores proponen a los alumnos la realización de pequeñas prácticas que les permiten introducir aquellas sugerencias o aportaciones que éstos quieren transmitir a los alumnos. En algunos casos, los compositores trabajan con grupos determinados de instrumentos o incluso con alumnos de manera individual, lo que les permite concretar el trabajo que realiza cada uno de ellos. De esta manera pueden probar, practicar y entender a través de su propia experiencia lo que el compositor está sugiriendo y/o explicando.

C3: A ver, probemos un momento los crótalos. Como el trozo aquel que tocáis solo vosotras (*Las alumnas comienzan a tocar de manera insegura*). Ahora tiembla el sonido. [...] Tiene que ser como más... De abajo a arriba... Si rebota una vez no pasa nada, pero no si rebota mucho (*El compositor como vuelve a tocar los crótalos mostrando las sugerencias. Las alumnas vuelven a*). [...] Muy bien... Pero ahora desde arriba hacia abajo (*Las alumnas continúan practicando siguiendo las sugerencias del compositor*). ¡Eso es, ahora! (*El compositor añade sonriendo*).
(R 5B S9)

- *El resultado o la interpretación final.*

Frecuentemente, cuando los compositores han trabajado de manera práctica algunos aspectos concretos de las creaciones, éstos proponen a los alumnos realizar una última interpretación antes de finalizar la sesión. De esta manera, los alumnos pueden incorporar las sugerencias delante del compositor.

C3: Ahora vamos a hacer la composición. Volver a tocar, pero ahora yo os propongo que toquéis juntos en el concierto a los carrillones. Tocar desde el principio y este trozo de la escala que hacíais, aquellas cuatro notas... En lugar de esas cuatro notas, haced esta escala infinita un buen rato, un buen rato eh. Puede ser por ejemplo dos o tres veces, ¿vale? Pues venga.

(J 2A S11)

La propuesta de los compositores en cuanto a estas interpretaciones finales suele responder a distintos motivos, algunos de ellos son: recordar algunos de los aspectos trabajados durante la sesión, recordar los aspectos más relevantes que han trabajado mientras los alumnos van tocando la composición o simplemente afianzar el trabajo realizado con el compositor. Sin embargo, que el compositor conduzca estas prácticas no significa necesariamente que los alumnos aprendan y consigan adoptar las sugerencias del compositor en el momento de la sesión. Por consiguiente, muchos de estos aspectos posiblemente han de continuar trabajándose posteriormente en el aula.

b) El compositor guía y corrige a los alumnos

Los compositores guían y corrigen a los alumnos durante las prácticas en las que hacen hacer a los alumnos, fomentando de alguna manera que éstos experimenten con las sonoridades, aumenten su capacidad crítica y avancen en su aprendizaje. Generalmente, los compositores van proporcionando un feedback inmediato mientras los alumnos realizan la práctica con los instrumentos correspondientes o interpretan su creación. Esto permite a los alumnos saber si lo están entendiendo y haciendo correctamente, así como al compositor reformular las indicaciones para conseguir el resultado que espera de los alumnos.

- *Guía a los alumnos a seguir sus indicaciones.*

Frecuentemente los compositores, atentos a lo que van haciendo todos y cada uno de los alumnos, introducen algunas indicaciones mientras éstos realizan las pequeñas prácticas o tocan algún fragmento de la creación, acompañando estos comentarios con gestos. De esta forma, los compositores ayudan a los alumnos a conseguir el efecto que buscan.

C2: (El compositor guía a los alumnos en la experimentación con las formas no convencionales de tocar el piano. Los alumnos prueban a tocar con los dedos por las diferentes cuerdas del piano, y también buscando tesituras diferentes: grave, media y aguda).

(C II S8)

C3: *(El compositor vuelve a dar la entrada a los tres alumnos. El compositor va dándoles indicaciones mientras los alumnos tratan de tocar la escala infinita). Y ahora comienzas tú por aquí... [...] Vete haciendo, no te pares... [...] Más flojito... muy suave, muy suave... [...] Más rápido, no te pares... [...] Muy bien, ahora muy bien, suave... [...] Aleix, tú mira lo que haces, no lo que hacen los demás...*

(J 2A S11)

A través de estas prácticas e interpretaciones, los compositores pueden guiar a los alumnos en su aprendizaje en torno a diferentes aspectos relacionados con la técnica instrumental o la manera correcta de tocar los instrumentos. También encontramos intervenciones que hacen referencia a la interpretación, como podríamos mencionar la dinámica, la agógica y el timbre. Finalmente, estas prácticas también van enfocadas a desarrollar el discurso musical, ayudando a crear tensión, contrastes o unidad en la creación. Podemos decir que las aportaciones en las que los compositores sugieren realizar pequeñas prácticas a los alumnos generalmente están relacionadas con aspectos vinculados a la interpretación musical.

Finalmente, cabe destacar que los compositores generalmente van explicando y añadiendo las indicaciones y sugerencias de manera progresiva, introduciendo las dificultades poco a poco conforme los alumnos van mejorando la interpretación y el resultado sonoro.

C3: *Porque con dos baquetas, ¿podrías coger dos baquetas? [...] Prueba a hacer... ¿sabes el redoble? Que hacen así... Que hacen... Pero poco a poco. [...] (La alumna comienza a probar, realizando un redoble lento e irregular. El compositor va dando indicaciones a la alumna mientras esta va probando las sugerencias que el compositor le propone). [...] Vale, muy bien. Y ahora hazlo muy cerca de la piel y muy suave... [...] Y más rápido... Pero suave... [...] Muy suave... [...] Hay una que no toca, la mano izquierda no toca (El compositor sonríe). Las dos, las dos... [...] Mira las baquetas, si miras las baquetas te saldrá mejor. [...] Y ahora intenta tocar en el medio... Vale. [...] Y ahora haz un poco de crescendo. Primero poco a poco, tucutucutucu... tres segundos, por ejemplo... tucutucu...dos y paaa. [...] Más... [...] Vuélvelo a probar... Y al final muy bien, un cañarro. [...]*

(R 5B S9)

- *Corrige los errores e indica los aspectos a mejorar.*

Durante estas prácticas, los compositores indican a los alumnos los errores que cometen o los aspectos a mejorar, fomentando así que los alumnos sean críticos con su propia práctica, tomen consciencia del resultado sonoro y puedan avanzar en su aprendizaje. El feedback que proporciona el compositor permite a los alumnos saber qué aspectos tienen que mejorar o cuáles son los que el compositor considera importantes,

al mismo tiempo que aporta nuevas sugerencias. Como ya venimos explicando, los compositores siempre hacen sus sugerencias utilizando comentarios positivos. Por esta razón, cuando éstos proponen a los alumnos aspectos a mejorar, siempre lo hacen destacando los aspectos positivos de sus aportaciones.

C3: *(Los alumnos tratan de tocar la escala infinita siguiendo las indicaciones del compositor, mientras el compositor escucha atento)*. Vale, bastante bien. Pero Ainoa, has de tocar hasta el final del todo. A ver, pruébalo tú sola.

A1: *(La alumna prueba lo que le sugiere el compositor)*.

C3: Has ido de prisa al final.

(J 2A S11)

Por lo general, los compositores son estrictos con el cumplimiento de sus indicaciones y no les importa repetir las prácticas o parar la interpretación hasta que los alumnos consiguen realizar las propuestas. Incluso a veces hacen practicar a los alumnos de forma individual para asegurarse de que cuando tocan todos juntos el resultado es el deseado.

C3: *(El compositor hace parar a los alumnos que están tocando los instrumentos)*. Espera, espera un momento. Primero que no se escuche nada... Puede ser una cosa... Se siente una nevera, ¿no?

A: *(Los alumnos responden señalando a la calefacción)*.

D4: Es eso.

C3: Que solamente se escuche la calefacción *(El compositor destaca un sonido que se escucha de fondo, algo de lo que los alumnos parece que no se habían dado cuenta)*.

A: *(Los alumnos comienzan a tocar después de preparar el silencio)*.

[...]

C3: *(A las pocas notas, el compositor les vuelve a parar por segunda vez para recordar al alumno que ha de mantener la resonancia del metalófono)*. Eh, un momento. Has de dejar... *(El compositor vuelve a prepararse para el inicio de los metalófonos)*. Muy bien. Calefacción...

A: *(Los alumnos comienzan a tocar de nuevo)*.

[...]

C3: *(El compositor vuelve a parar por tercera vez el comienzo de la interpretación)*. Eh, calefacción. Se tiene que escuchar la calefacción sola.

(R 5B S9)

En esta cita, se puede observar cómo el compositor persigue que los alumnos tomen conciencia del error. Para él resulta muy importante la preparación y el silencio antes de comenzar cualquier interpretación, así como el conseguir mantener las resonancias en los instrumentos de placa, aspectos que ha trabajado previamente con los alumnos.

Aunque es poco frecuente, hay veces que los compositores corrigen y muestran a los alumnos cómo tocar los instrumentos de forma correcta. Normalmente, las

indicaciones de los compositores siempre parten de la idea de mejorar, pero en algunos momentos también hacen referencia a los aspectos que los alumnos no hacen de manera correcta.

C3: Es que el triángulo no se toca así (El compositor agarra el triángulo y lo toca de manera que no le permite resonar).

(J 2A S11)

12.1.3 El compositor hace pensar a los alumnos

El compositor no solamente explica y hace hacer, sino que también hace pensar a los alumnos, involucrándoles en su propio proceso de aprendizaje. Como hemos podido observar, el compositor hace preguntas que fomentan que los alumnos reflexionen sobre lo que está explicando el compositor, sobre sus propios conocimientos o sobre su propia composición. Estas preguntas tienen diferentes objetivos: saber cuáles son los conocimientos previos de los alumnos y poder guiarles en el aprendizaje, mejorar la creación de los alumnos o avanzar en el conocimiento. A continuación, detallamos las principales situaciones en las cuales el compositor hace reflexionar a los alumnos en el aula.

a) Hace preguntas para poder guiar a los alumnos en su aprendizaje

Los compositores realizan preguntas a los alumnos para conocer sus conocimientos previos, lo que les permite conocer el contexto en el que se encuentran y poder adaptar su discurso. Antes de comenzar con su intervención, los compositores también realizan preguntas a los alumnos para obtener más información sobre sus creaciones, así como asegurarse de que han entendido correctamente las ideas y aspectos relevantes de las creaciones. Con todo ello, los compositores se aproximan al contexto particular de cada grupo y de cada creación, lo que les permite introducir sugerencias adecuadas a cada composición musical y, de esta manera, poder guiar a los alumnos en su aprendizaje.

- *Para conocer los conceptos y las experiencias previas.*

Primeramente, observamos algunas preguntas que hacen referencia a determinados conceptos de temática musical que aparecen en sus explicaciones. De esta forma, los compositores se aseguran de que los alumnos conocen los conceptos a los

que se refieren antes de adentrarse en aspectos más concretos sobre el tema, y de esta forma, corroboran que los alumnos son capaces de seguir sus explicaciones.

C1: Tengo una pregunta para hacer de los glissandos. ¿Qué es un glissando?

A: *(Los alumnos piensan y responden tímidamente pero no se les entiende con claridad). Que hace así...*

(B 6B S12)

C3: Eso, Ainoa. Comienzas tú, como si fuese un canon. ¿Sabéis lo que es un canon, oi?

A: *(Los alumnos piensan y algunos de ellos dicen que no tímidamente).*

C3: Bueno, es comenzar uno, uno... y otro.

(J 2A S11)

Esto también ocurre cuando los compositores quieren saber el nivel de conocimientos que los alumnos tienen con respecto a un determinado tema y de esta forma utilizarlos como punto de partida para construir su discurso en el aula. De esta manera, los compositores explican, aclaran y aportan información nueva partiendo de lo que los alumnos saben y de lo que los alumnos no saben previamente.

C3: Ah, ¿y sabéis lo que es un *Jardí Zen*, no?

A: *(Los alumnos responden que sí y hacen algunos comentarios que no se entienden claramente. Los alumnos también ríen).*

C3: Muy bien. [...] Pues venga, va. Comenzar vosotros. ¿Qué es un jardín Zen? ¿Cómo lo veis? ¿Quién lo sabe o quién tiene ganas?

A1: Ah, yo sé.

(R 5B S9)

Estas preguntas permiten a los compositores conocer un poco más sobre los alumnos, con relación a sus experiencias musicales previas o con relación a cómo han vivido el proceso compositivo.

C3: ¿Sí, para hacer así, como una maraca?

A: *(Los alumnos van respondiendo afirmativamente).*

C3: Muy bien. Con un bote de arroz también podría hacerse, ¿no?

A1: Sí, porque en la música salía mucho...

C3: Y entonces los vasos de cristal y al final una escala con diferentes notas.

A1: No, picábamos así...

C3: Muy bien.

(R 5B S9)

- *Para obtener más información sobre la creación de los alumnos*

Los compositores se interesan por lo que explican los alumnos con relación a su creación. Por ello, les realizan preguntas con el fin de tener el máximo conocimiento del pensamiento y de las ideas de los alumnos antes de comenzar con sus intervenciones.

Consideramos que realizar estas preguntas antes de comenzar propiamente con su intervención es fundamental, puesto que les permite situarse en el contexto, obtener información y disponer de tiempo para adaptarse al trabajo que ha realizado cada grupo y poder pensar en los aspectos que quieren trabajar posteriormente con los alumnos sobre su creación musical.

En este sentido los compositores, para entender mejor las creaciones de los alumnos, muestran interés por conocer las ideas musicales de los alumnos, los elementos musicales que han utilizado en su creación y/o la relación entre las ideas musicales, los elementos musicales de la creación y la representación sonora de las ideas musicales de los alumnos. Además, estas preguntas hacen que los alumnos reflexionen sobre su propia creación, explicando aspectos que en algunos casos son fáciles de explicar para los alumnos pero que, en otros, ni siquiera se han llegado a plantear durante el proceso creativo.

Estas preguntas se originan por distintos motivos. Antes de la primera interpretación pueden ser para aclarar dudas de las presentaciones de los alumnos sobre sus composiciones, así como para conocer otros aspectos o decisiones relativas a la creación a los cuales los alumnos no han hecho referencia durante su explicación. Una vez ya se han interpretado las creaciones, las preguntas de los compositores son para ampliar y contrastar la información previa que los alumnos les han proporcionado sobre la creación y lo que han podido escuchar. En muchos casos, estas preguntas hacen reflexionar a los alumnos sobre sus ideas musicales, los elementos que han utilizado en la creación y su relación con el resultado sonoro.

- Antes de la interpretación:

A1: Vuelve a pasar, vuelve a explotar otro volcán.

C3: Ah, vale. Hay dos volcanes (*Los alumnos van asintiendo al compositor*). ¿El segundo es más fuerte o más suave?

A2: Igual.

A3: Pasa lo mismo.

C3: Vale. O sea, que son dos veces: dos volcanes diferentes. Y primero hay el bosque con los pájaros y todo eso. ¿Y después... cuando explota el volcán?

A: Todo "esverat" (*Varios alumnos responden*)

C3: Todo "esverat".

A4: Los pájaros vuelan más rápido.

C3: Ah... Perfecto. Pues me gusta mucho la idea. A ver cómo suena.

(J 2A S11)

- Después de la interpretación:

C3: ¿Y aquí hay la escala infinita?

A: *(Los alumnos piensan. Algunos responden que sí y otros que no).*

A1: Sí, en los carrillones *(Finalmente responde uno de los alumnos).*

C3: En los carrillones. ¿Cuándo hacéis la escala infinita?

(J 2A S11)

Finalmente, los compositores también hacen preguntas a los alumnos en torno a la interpretación de la creación musical. De ser así, los compositores se interesan por conocer cómo interpretan los diferentes instrumentos musicales y les hacen reflexionar sobre la manera que tienen de tocar. Antes de introducir nuevas sugerencias o de cambiar la forma que tienen los alumnos de interpretar los instrumentos, generalmente los compositores se aseguran de que los alumnos tocan de una manera determinada porque expresamente es su intención o, por el contrario, sus decisiones son aleatorias porque no han reflexionado previamente. De esta forma, los compositores pueden construir sus intervenciones según las respuestas de los alumnos, siempre respetando su intención y sus decisiones.

C3: ¿El triángulo lo tocas así expresamente? *(El compositor imita con gestos el movimiento en redondo que hace la alumna con la baqueta).*

(R 5B S9)

- *Para asegurarse de que ha entendido las diferentes ideas y aspectos de la creación de manera correcta.*

En algunos momentos, los compositores van haciendo preguntas a los alumnos para asegurarse de que han entendido correctamente sus creaciones. Es decir, se interesan por conocer o aclarar la intención musical de los alumnos en el proceso de composición. Esto les ayuda a conocer, aclarar y contextualizar las creaciones de los alumnos, así como a pensar en las posibles sugerencias que les darán para mejorar y avanzar en torno a su creación.

C3: ¿Y cómo se titula la obra?

A1: Engranajes sonoros.

[...]

C1: No he acabado de entender muy bien el texto. ¿Me podéis decir qué dice el texto? A: *(Varios alumnos comienzan a recitar el texto).* "És poc, ho saps. T'ho han dit".

C1: "¿Es poc...?" *(El compositor no entiende y pregunta de nuevo).*

A: *(Los alumnos van recitando el texto de su creación y corrigiéndose entre ellos).* "És poc, ho saps. T'ho han dit. Però si falles, la fas caure. L'estructura per tant és molt important".

C1: *(El compositor mira a los alumnos y vuelve a preguntar)*. Al principio dice: "¿Es poc...?"
A: "Ho saps" *(Los alumnos responden rápidamente)*.

[...]

C1: ¿Eso qué quiere decir? Si tenemos una estructura y falla una pieza...

A: Falla todo... [...] Falla todo... [...] Sí... *(Algunos alumnos responden)*.

(B 6B S12)

Los compositores también se interesan por los diferentes instrumentos o elementos musicales que han utilizado los alumnos en su creación, así como por lo que representan en sus creaciones. Es decir, los compositores hacen preguntas para comprender cómo los alumnos han pasado de las ideas musicales a su representación sonora durante el proceso de creación antes de comenzar su intervención. Las respuestas de los alumnos ayudan a los compositores a tener una visión general de la obra, conocer las ideas que han utilizado y la forma en la que han desarrollado el discurso musical.

C3: Muy bien. Pero ha habido varias explosiones, ¿no?

(Los alumnos van respondiendo afirmativamente a las preguntas del compositor).

Unas cuantas... No es una. Son varias, ¿no? ¿Porque la explosión es cuando la olla hace "pum"? *(Los alumnos continúan respondiendo afirmativamente a las preguntas del compositor)*. Ah, vale.

(J 2A S11)

Finalmente, cabe decir que a pesar de que los compositores muestran una gran capacidad para percibir, entender y asimilar las creaciones de los alumnos, en momentos puntuales no dudan en preguntar a los alumnos para recordar o para asegurarse de realizar las aportaciones precisas.

C2: Incluso, a ver. ¿Tu tocas la caja al final, eh que sí?

A1: No, yo toco este *(El alumno -percusión- señala otra de las partes de la batería. El alumno toca la parte a la que hace referencia el compositor con los pies y la caja, y finalmente toca el charles de la batería)*.

(C II S8)

b) Hace preguntas para ayudar a mejorar la creación de los alumnos.

Los compositores hacen preguntas a los alumnos para hacerles pensar sobre su propia creación y sobre el proceso creativo que han seguido en la composición de su obra musical. Estas preguntas se realizan principalmente para que los alumnos sean conscientes de su propio proceso compositivo, para resaltar las dificultades o problemas de su creación o para descubrir las incoherencias o los aspectos que deben mejorar. Todo ello facilita que los alumnos puedan mejorar y avanzar en su propia creación musical.

- *Reflexionar sobre diferentes aspectos de su composición*

Los compositores, con la finalidad de mejorar lo que los alumnos han hecho previamente, les hacen reflexionar en torno a las ideas musicales y al planteamiento de su creación, así como en torno a los elementos musicales que han utilizado. Les sugieren buscar nuevas ideas para continuar desarrollando sus ideas musicales iniciales. Y también les hacen preguntas para que reflexionen sobre la interpretación de su propia creación, siempre ayudando a crear una intención musical. Con todo ello se consigue que los alumnos piensen y reflexionen sobre el planteamiento inicial de su creación, busquen nuevas ideas y nuevos recursos compositivos para añadir a su creación y sean más conscientes de las decisiones y del resultado de su interpretación.

C1: Me ha interesado. Es decir, ¿para que haya hojas que caen, que tiene que haber?

A: Viento (*Varios alumnos responden*).

C1: Viento, y que las hojas estén un poco de otoño. Pero viento. Que supongo que es lo que hacíais.

(B 6B S12)

C1: ¿Qué más podríamos hacer aparte de un canon? ¿Qué más se nos ocurre?

A1: ¿Un diálogo?

C1: Un canon es un diálogo también, pero ¿cómo lo harías?

A2: Que cada grupo que canta hiciera una letra diferente.

C1: Podría ser, podría ser. Sería una idea.

(B 6B S12)

C3: Vale, y ahora otra cosa. Que la primera nota casi no se escuche. Porque ¿verdad que antes de la pieza hay silencio?

A1: (*Un alumno responde afirmativamente*).

C3: Entonces la primera nota comienza desde el silencio.

A2: Que comience suave y que cada vez rápido.

(R 5B S9)

- *Para que los alumnos sean conscientes de su propio proceso compositivo.*

Los compositores hacen que los alumnos reflexionen sobre el proceso creativo, desde la inspiración musical al desarrollo de la composición o la interpretación. En muchos casos, les ayudan a concretar y plasmar a nivel musical a través del desarrollo de la composición musical. Estas sugerencias permiten a los alumnos reflexionar sobre aspectos de su obra que son fundamentales para la composición.

C1: ¿Qué carácter le pondríais vosotros como compositores en la partitura?

A1: Triste.

C1: Yo pregunto, ¿por qué una cosa que va de engranajes es triste?

(B 6B S12)

Otro de los aspectos que destacan los compositores es la relación y la adecuación entre el título de la obra, los elementos musicales de la obra y aquello que quieren transmitir con su música. Es por eso por lo que los compositores muestran a los alumnos la importancia de escoger unos elementos musicales que les ayuden a expresar de manera coherente la idea que quieren transmitir en su creación. Para ello, los compositores hacen pensar y justificar cada idea compositiva y cada elemento musical de la composición. Muchas veces, este tipo de intervenciones no cambian las creaciones de los alumnos, sino que solamente pretenden hacerles conscientes de que han seguido un proceso de creación acertado y coherente con la idea que querían transmitir.

C1: Ya sabéis que yo en *Bubbles* utilizo el inglés. ¿Vosotros por qué utilizáis el inglés?

A1: Porque "La música es infinita" no queda bien.

C1: ¿Por qué no queda bien? [...] A ver si me lo sabes justificar un poco porque...

(B 6B S12)

C1: Pero en cambio aquí, habéis hecho un canon más mesurado y lo he encontrado muy acertado, porque estáis hablando de un engranaje. Está todo muy mesurado y muy bien dividido, y entonces iba muy bien con la idea.

(B 6B S12)

En algunos momentos, los compositores también explican la finalidad de sus aportaciones contribuyendo así a que los alumnos sean más conscientes del proceso compositivo y, además, puedan aplicarlo en otros contextos creativos.

C2: De esta manera, ¿qué pasará? Suena todo más misterioso, ¿sí o no? Aún sonará mucho más... ¡Ay, qué misterio! Paso por aquí... ¿sí o no? Aquello que os decía que estábamos en la cueva todos.

(C II S8)

En este caso, el compositor justifica los cambios que ha introducido en la creación de los alumnos de acuerdo con la idea musical inicial que estos han expuesto.

Además, los compositores hacen preguntas a los alumnos no sólo para reflexionar, sino también para que éstos experimenten y tomen conciencia del proceso compositivo paso por paso. Para fomentar y explicar la relevancia de las decisiones compositivas en un proceso creativo, el compositor orienta sus preguntas de tal manera que los alumnos puedan observar cómo en un proceso compositivo no hay decisiones aleatorias, sino que el compositor reflexiona y decide sobre cada uno de los aspectos de la obra. Además, reflexionar sobre el proceso compositivo, sirve también como modelo

de cómo crea un compositor.

C3: ¿Cómo podríamos hacer ahora para que nos diera la sensación de que comienza muy suave?

[...]

C3: Eso es, que comience uno, después otro, tres y cuatro. Y de esta manera se van acumulando, se va haciendo cada vez más grande. ¿Quién comienza? ¿Qué instrumento podríamos hacer...? Porque, ¿estos instrumentos son iguales? [...] Porque este es un La y este es un Fa. Este es más agudo y este es más grave, ¿no?

[...]

C3: Pero medio, agudo o grave. ¿Por cuál comenzamos?

A1: Por el grave.

C3: Por el grave, muy bien.

[...]

Pero después del Sergi, ¿quién podría comenzar? ¿El agudo o el medio?

A: (*Algunos alumnos responden que el medio*).

C3: Puede ser el medio, así vamos ordenados de grave a agudo, muy bien.

(R 5B S9)

En el ejemplo anterior, el compositor pregunta a los alumnos para involucrarlos a tomar sus propias decisiones compositivas, eligiendo el orden de entrada de los metalófonos.

- Para resaltar las dificultades o problemas de su creación, así como descubrir las incoherencias o cosas a mejorar.

Los compositores hacen que los alumnos reflexionen y sean conscientes de las dificultades o problemas que nos podemos encontrar en el proceso compositivo o en su propia creación musical. Así mismo, ayudan a que los alumnos reflexionen sobre las incoherencias o los aspectos a mejorar de sus propias creaciones. En este sentido, los compositores hacen preguntas a los alumnos para que argumenten cómo han plasmado sus ideas musicales en las creaciones y si consideran que los elementos musicales que han utilizado para su creación han conseguido reflejar adecuadamente sus intenciones iniciales. Finalmente, los compositores también hacen preguntas para que los alumnos reflexionen sobre algún aspecto que no están realizando de manera correcta.

C1: Cuando queremos musicar, componer... hojas que caen, tenemos un problema, ¿cuál? (*Los alumnos piensan la respuesta y el compositor continúa*). A diferencia del *Raining*, que es otra obra que han hecho que son gotas que caen, o a diferencia de las burbujas mismo. Pero una hoja que cae, ¿qué problema tiene si lo queremos traducir musicalmente? (*Los alumnos continúan pensando y ninguno responde*). Que prácticamente qué...

A1: No hace ruido.

C1: Exactamente, no hace ruido.

(B 6B S12)

C3: Muy bien, pero esta escala no es infinita, ¿no?

A: *(Los alumnos se muestran de acuerdo con el comentario del compositor).*

C3: Es infinitamente bonita porque la habéis hecho vosotros, pero no es infinita.

(J 2A S11)

En este caso, el compositor pregunta a los alumnos para que se den cuenta de que su escala infinita no es infinita. El compositor no da la respuesta, pero sin embargo deja la respuesta evidente con la pregunta formulada en negativo.

- Para recordar algunos aspectos explicados anteriormente.

Cuando los compositores hacen preguntas a los alumnos para recordarles y hacerles pensar sobre conceptos trabajados durante la sesión es para ayudarles a que se den cuenta de que no han seguido sus indicaciones. Por lo tanto, hacen reflexionar a los alumnos sobre aspectos practicados y que, por alguna razón, no se han tenido en cuenta en las interpretaciones posteriores.

C3: Pero, no.... Se ha de escuchar. Tú te has puesto a tocar y no has escuchado la nevera. ¿Has escuchado la nevera? Porque es lo que te dará entonces la entrada.

(R 5B S9)

c) Hace preguntas para avanzar en el conocimiento.

Los compositores hacen preguntas que tienen como finalidad la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. En muchos casos, estas preguntas ayudan a que los alumnos sigan las explicaciones del compositor, permiten al compositor llegar a una determinada reflexión o idea musical, o incluso genera nuevas preguntas a los alumnos como consecuencia de las respuestas que estos han dado.

- Para ayudar a que los alumnos sigan las explicaciones del compositor

Los compositores acompañan sus explicaciones con algunas preguntas rápidas que no sólo son para captar atención de los alumnos, sino también para evidenciar si los alumnos conocen los conceptos que utilizan en su discurso. A través de estas preguntas, los compositores obtienen un feedback rápido y se aseguran de que los alumnos entienden y son capaces de seguir sus explicaciones. De alguna manera, son preguntas previas y necesarias que se realizan antes de hacerles reflexionar sobre dichos aspectos en relación con su creación o trabajarlos a nivel de expresión. Algunos de los siguientes ejemplos nos lo ilustran: el primero en torno a la grafía musical y el resto en referencia a conceptos musicales.

C2: Para eso hay unas instrucciones, que esto quiere decir esto, y esto quiere decir lo otro... Quiere decir que con una mano tocas las blancas y con la otra, tocas las negras y tocas así... Si sólo fuera negra, ¿qué haríamos?

A1: Todas negras.

C2: ¿Y si solo fuera blanca?

A: Todas blancas (*Varios alumnos responden*).

C2: Tocaban las blancas, las naturales... ya está (*El compositor explica los diferentes tipos de clústeres y su grafía en la partitura*).

(C II S8)

C1: Tempo, ¿qué quiere decir?

[...]

C1: ¿Y el carácter? ¿Qué es el carácter de una obra, de una melodía? ¿Qué diríais? Adjetivos... (B 6B S12)

C3: ¿Sabéis lo que es dinámica?

A: (*Los alumnos responden de manera diferente, algunos que sí y otros que no*).

C3: Lo fuerte y lo suave.

(R 5B S9)

- Para que los alumnos puedan llegar a una determinada reflexión o idea musical

Los compositores dirigen sus preguntas de manera intencionada para conseguir que se lleguen a las reflexiones y a las conclusiones que consideran necesarias de acuerdo con las explicaciones que quieren transmitir. De esta manera, los compositores ayudan a los alumnos a participar y reflexionar y, en consecuencia, a avanzar en el aprendizaje.

C3: Ahora imagínate que todo el rato sonara suave, ¿sería aburrido o divertido?

A: Aburrido (*Varios alumnos responden a la vez*).

C3: ¿Y si sonase todo el rato fuerte, sería aburrido o divertido?

A: Aburrido (*Varios alumnos vuelven a responder a la vez*).

C3: Eh, lo que es divertido es que sea a veces fuerte, a veces suave.

(J 2A S11)

En este caso, las preguntas que van realizando los compositores sirven principalmente para dos cosas. Por una parte, hacen reflexionar a los alumnos y les convierte en una parte activa del aprendizaje, fomentando que sean ellos mismos y sus respuestas las que les permitan llegar a las conclusiones. Además, utilizan como punto de partida las respuestas de los alumnos para continuar con su explicación y avanzar.

C3: ¿Y aquí hay la escala infinita? [...] A ver, vamos a hacer la escala infinita. Solamente el trozo de la escala infinita. [...] ¿Cómo sería infinita?

A1: Pues... (*El alumno comienza a tocar la escala descendente utilizando más notas en el carrillón y acompañando la bajada con la voz*).

C3: Si hiciésemos toda la escala... Pero, ¿sería infinita si hiciésemos toda la escala?

A: No (*Los alumnos vuelven a responder que no*).

C3: Tampoco. ¿Qué tendríamos que hacer para que fuese infinita? Un alumno responde: Todo el tiempo tocando lo mismo.

C3: Todo el tiempo tocando lo mismo (*El compositor afirma lo que ha dicho el alumno*).

(J 2A S11)

Si bien, por una parte, los compositores utilizan preguntas que contribuyen a que los alumnos lleguen a una respuesta más precisa, acertada o correcta. Por otra, en vez de explicar o dar una respuesta concreta, van haciendo preguntas para que sean los alumnos quienes a partir de la reflexión lleguen a la respuesta que están esperando. Es por eso por lo que muchas preguntas en el fondo lo que persiguen es que la respuesta sirva de explicación o justificación del aspecto sobre el que están tratando.

C3: Porque, ¿habéis pensado una cosa? Todos los instrumentos que aparecen en esta música, que aparecen en este Jardí Zen, ¿qué tipos de instrumentos son? [...]. Pero aparte de raros, ¿de qué material están hechos? [...]. De metal, son metálicos todos. Alguno de vidrio, pero la mayoría son metálicos [...]. Entonces, ¿qué pasa con los instrumentos metálicos? Ahora vamos a comparar el sonido de una flauta que la soplas y suena, con el sonido por ejemplo de una campana. [...]. Alguno ha dicho por aquí que la campana... resuena. [...]. Que la campana resuena, ¿y la flauta resuena? [...]. La flauta tú, cuando dejas de soplar, ¿suena? [...]. Se para, como decías tú. Y en cambio la campana, ¿dejas de tocar...? Tocas, dejas de tocar y continúa sonando. No me digas que no es mágico esto. Está sonando sólo... “pam...” Y algunas campanas suenan durante un minuto. Es decir que, si alguno toca aquí una campana, alguno está fuera y entra y ve una campana que está sonando sola... En cambio, tú pones una flauta aquí, que ninguno la toque, entra alguno y la flauta... Bueno, si suena sola, mejor salir corriendo (*El compositor y algunos alumnos ríen*). Es decir, es mágico. Esta sensación de la resonancia, de que un instrumento suena sin que lo toques. Lo has tocado antes, vale... pero continúa sonando, cosa que no pasa con la flauta, con el violín...

(R 5B S9)

D4: Disculpa Ramón, pero muy bien. Entender que sale del silencio es clave.

C3: Mucho. ¿Cómo podríamos hacer ahora para que nos diera la sensación de que comienza muy suave?

A: (*Los alumnos prueban tocando y van haciendo comentarios que no se entienden con claridad*). [...]

C3: Estáis tocando los cuatro a la vez desde el principio. ¿Cómo podríamos hacer para que comience realmente muy suave?

A1: (*Los alumnos piensan y finalmente uno de ellos responde*). Que comience uno.

C3: Eso es, que comience uno, después otro, tres y cuatro. Y de esta manera se van acumulando, se va haciendo cada vez más grande.

(R 5B S9)

- Genera nuevas preguntas a los alumnos cuando responde a sus preguntas

En algunos casos, los compositores no responden inicialmente a las preguntas de los alumnos y les devuelven la pregunta. De esta manera, los compositores fomentan que los alumnos piensen y reflexionen sobre la pregunta antes de tener la respuesta del compositor. Estas preguntas giran en torno a la vida o a la trayectoria del compositor, a

su obra, a los elementos musicales que aparecen o al proceso compositivo.

A1: ¿Cuál es el significado de la escala infinita?

C3: Ostras, eso es una pregunta muy difícil, eh. Igual que la de ella, pero aún más, tu... ¡La escala infinita! (*El compositor ríe y pregunta al alumno*). No lo sé. ¿Qué crees que debe de ser eso?

(J 2A S11)

Por tanto, podemos decir que, en muchos casos, los compositores responden a los alumnos generando nuevas preguntas que les sirven para comparar y explicar aquello que quieren transmitir a los alumnos, y también para hacerles reflexionar sobre las ideas de los compositores. En este caso, muchas veces las preguntas del compositor hacen que los propios alumnos puedan responder a sus propias preguntas.

A1: ¿Por qué has utilizado estos instrumentos?

C2: Porque me fascinan. Es decir, el sonido. ¿Por qué utilizas un violín y no un violoncelo, o una pandereta u otra?

(T 6A S12)

D3: ¿Cómo lo escribiste? ¿Cómo escribiste los sonidos? [...] Pienso que aquí se referían un poco, Agustí, a cómo escribías la partitura. Porque claro, ellos no están acostumbrados a ver esta escritura en la partitura.

C2: ¿Y se ve complicado, eh que sí? Se ve muy negro, hay muchas notas, ¿no? Bueno, ¿veis que ahora cuando escribís una letra cuesta un poco encontrarla y no desviarse? ¿Y veis que vuestro padre y vuestra madre la escriben súper bien? (*Los alumnos van respondiendo afirmativamente a las preguntas del compositor*).

A1: ¡Siiii! (*Una alumna responde que sí muy decidida*).

C2: Cuando seáis grandes, podréis hacer lo mismo. Es decir, yo escribo así porque como ya soy grande, pues ya sé hacer todo eso.

(C II S8)

Finalmente, esto nos lleva a destacar que los compositores no siempre dan soluciones a los alumnos, sino que hacen preguntas para que sean los propios alumnos los que finalmente descubran las respuestas y lleguen a la solución, como es el caso del siguiente ejemplo:

A1: No le hemos puesto título

A2: ¿Nos ayudarías a poner un título?

C2: A ver, ¿qué título le podríamos poner?

A3: Así, *Ambients*.

A4: Carles.

C2: ¿Qué me dijisteis que era yo?

A: El hombre misterioso (*Los alumnos comienzan a hablar a la vez, pero no se les entiende con claridad. Varios de ellos repiten la palabra "misterio"*).

C2: Misterio... Misterios, pero ¿de dónde?

A: (*Los alumnos piensan y algunos van respondiendo a la pregunta del compositor, pero no se les entiende con claridad*) ...de música.

C2: ¿Dónde he dicho yo que había hecho un ambiente?

D3: ¿Dónde ha dicho que lo había hecho?

A: *(Los alumnos comienzan a responder rápidamente que en una cueva. Los alumnos hablan a la vez y no se les entiende con claridad) ...de la cueva.*

C2: Entonces podríamos ponerle...

A4: Ambientes de la cueva *(Un alumno dice rápidamente).*

C2: ¿Misterio...?

A: ¡De la cueva! *(Los alumnos responden rápidamente y con emoción).*

(C II S8)

En este caso, el compositor parece que ya tiene un título en la cabeza, pero en vez de decirlo abiertamente, va haciendo preguntas dirigidas a que los alumnos lo descubran. De alguna manera, aunque el compositor les ha ayudado a escoger el título, son los propios alumnos los que finalmente lo han encontrado.

A modo de conclusión

Cuando nos centramos en las estrategias que utilizan los compositores en el aula, podemos destacar algunos aspectos que, como ya hemos explicado detalladamente, contribuyen a hacer avanzar el aprendizaje de los alumnos, pero al mismo tiempo consideramos que estos aspectos observados podrían identificarse también en prácticas docentes convencionales desarrolladas por los maestros. De esta manera, coincidimos con Thomson y Hall (2015) cuando explican que existen estrategias y recursos didácticos que pueden ser comunes para ambos (compositores y docentes).

En nuestro caso, cabe resaltar que los compositores no reciben formación previa específica para participar en el proyecto. Sin embargo, aunque los compositores no tienen experiencia previa específica en un proyecto de este tipo, podemos decir que casualmente todos los compositores que han participado en este proyecto tienen experiencia como docentes e incluso, algunos de ellos, han experimentado contactos puntuales con alumnos de edades similares a los alumnos del proyecto. Luego es posible que todo ello tenga influencia y que, cuando analizamos las estrategias de los compositores en el aula, no solamente identificamos los conocimientos profesionales sobre música y composición musical, sino que, a través de su propia práctica con los alumnos, también podemos evidenciar algunos conocimientos didácticos que no son específicos de su formación como expertos en composición musical. Así pues, corroboramos los conocimientos superpuestos que Kinsella et al. (2018) identifican al analizar el conocimiento profesional de los expertos.

Pese a esto, y al igual que destacan Thomson y Hall (2015), los compositores no son docentes y muestran una posición diferente al docente en el ámbito escolar, por lo que las funciones de los docentes y de los compositores en el aula no son intercambiables entre sí, como resaltamos en otros apartados.

A continuación, hacemos eco de algunas de las bases metodológicas de las pedagogías de los artistas y que consideramos como parte de las estrategias que utilizan los compositores en el aula. Podemos decir que la visita del compositor contribuye a crear lo que algunos autores denominan “terceros espacios” y que muestran algunas

particularidades con respecto al contexto habitual escolar. Cuando los compositores entran en contacto con los alumnos, observamos que éstos adaptan su propia práctica al contexto escolar y hacen más accesibles los conocimientos profesionales, característica de las pedagogías de los artistas que Thomson y Hall (2015) explican a través de la hibridez.

No podemos decir lo mismo de la permeabilidad, la movilidad y la flexibilidad de tiempo, fundamentalmente debido a que, en nuestro caso, el compositor tan sólo interviene en una sesión con los alumnos. Sin embargo, a pesar de no haber analizado el periodo anterior de la visita del compositor, creemos que son aspectos que aparecen en los procesos creativos y con la práctica del docente en el aula durante las sesiones previas a la visita del compositor.

Finalmente, queremos hacer algunas correlaciones entre el modelo de aprendizaje que proponen Griffiths y Woolf (2009) y algunos de los aspectos que hemos observado en torno a las estrategias del compositor. Aunque este modelo resulta de las asociaciones creativas de las escuelas de Nottingham, se trata de un modelo que también puede ser apropiado para otros contextos en los que los alumnos aprenden de forma efectiva junto con los artistas, e incluso para contextos de enseñanzas artísticas en general. En nuestro caso concreto, podemos relacionar este modelo con las maneras en las que los docentes trabajan con los alumnos en las sesiones previas a la visita del compositor. Pero focalizando en nuestro objeto de estudio, si comparamos la visita del compositor con el modelo de aprendizaje de Griffiths y Woolf (2009), podemos decir que las intervenciones de los compositores son diferentes según el contexto y el nivel de asimilación de los conceptos o habilidades que está transmitiendo a los alumnos. Encontramos que, en algunos casos, el compositor sigue todas las fases del modelo para conseguir la autonomía del alumno (Observa/escucha - Participa - Comienza a crear - Crea de forma independiente)⁶⁷, mientras que, en otros casos, el compositor no sigue la progresión completa.

⁶⁷ Fases del modelo cíclico de aprendizaje desarrollado por Griffiths y Woolf (2009).

A nuestro entender, esto puede ocurrir principalmente por dos motivos: el primero de ellos porque el compositor comparte con los alumnos una sola sesión de trabajo; y, el segundo, porque cuando entra en el aula los alumnos ya han participado previamente del proceso creativo de sus propias composiciones con el docente. Esto posiblemente hace que, en muchos casos, el experto no disponga de tiempo o no considere necesario pasar por todas las fases del modelo. De esta forma, cuando el compositor hace hacer a los alumnos, en algunos casos los alumnos observan las aportaciones del compositor y participan en pequeñas prácticas guiadas por él mientras que, en otras, los alumnos las incorporan directamente a sus creaciones. Esto también ocurre cuando el compositor introduce un concepto nuevo y los alumnos, en vez de introducirlo en la misma sesión con el compositor, lo hacen en las sesiones posteriores con la guía de los docentes.

Por lo tanto, aunque identificamos y reconocemos las diferentes fases del modelo de aprendizaje de Griffiths y Woolf (2009), en nuestro caso particular y por las particularidades ya expuestas, éste no se adecua al modelo que desarrolla el compositor en el aula.

12.2 El conocimiento que el compositor transmite a los alumnos

Cuando los compositores como expertos intervienen en el aula, transmiten diferentes tipos de conocimiento que tienen relación con su experiencia como músicos y como compositores. A través de las aportaciones y sugerencias que realizan a los alumnos para mejorar sus creaciones, los compositores introducen ideas que permiten a los alumnos avanzar en su aprendizaje.

Por consiguiente, en este apartado nos adentramos en el tipo de conocimiento que los compositores transmiten a los alumnos, siendo el más relevante el conocimiento relacionado con el proceso de creación musical. Sin embargo, también identificamos otros conocimientos que englobamos en un primer apartado que denominamos la figura del compositor.

12.2.1 En relación con la figura del compositor

Como hemos podido observar, en la gran mayoría de las sesiones en las que el compositor visita la escuela (ocho de las diez sesiones que forman parte del trabajo de campo), éste inicia la sesión de trabajo conjunto con los alumnos realizando una introducción en la que presenta brevemente su trayectoria. De ésta destacamos los siguientes elementos:

- Algunos aspectos personales.
- La trayectoria profesional.
- La obra estudiada.
- El oficio / la profesión de compositor.

Los compositores comparten con los alumnos aspectos personales que van desde su infancia hasta la actualidad, manifestando pensamientos, gustos, aficiones o experiencias personales, por poner algunos ejemplos. Estos aspectos más personales del compositor son tratados en el subcapítulo 12.3 (“Relación que establece el compositor con los alumnos”), cuando se muestra que a través de ellos los compositores construyen una relación de proximidad y complicidad con los alumnos.

Cuando los compositores explican a los alumnos su trayectoria profesional, incluyen principalmente aspectos relacionados con sus estudios y su dedicación a nivel laboral como músicos, como compositores e incluso como docentes de enseñanza superior, en algunos casos. También hacen hincapié en las obras compuestas. Esto contribuye a que los alumnos conozcan al experto como compositor profesional y “aprendan” en qué consiste la profesión de compositor, lo que hace que los alumnos respeten al compositor y su profesionalidad, así como el argumento de autoridad.

Otro de los aspectos que resulta de gran relevancia para los alumnos son los conocimientos en torno a la obra estudiada del compositor. Los alumnos han trabajado a partir de esta obra, escuchado y analizado, por lo que generalmente tienen curiosidad por las ideas musicales y extramusicales de la composición, algunos de los elementos musicales que aparecen o el proceso de creación, entre otros aspectos. Además, los compositores introducen algunas anécdotas sobre dichas obras que solamente puede conocer el experto. Esto contribuye a que los alumnos sientan que gracias al compositor consiguen llegar a un nivel de conocimiento que sólo puede ser transmitido por él mismo.

Finalmente, el compositor transmite algunas ideas y valores sobre el oficio o la profesión de compositor que contribuyen a acercar la figura del experto a los alumnos.

12.2.2 En relación con el proceso de creación

Cuando hablamos del conocimiento sobre el proceso de creación musical que transmite el experto, observamos que las intervenciones del compositor tienen como objetivo mejorar las creaciones de los alumnos, así como proporcionar nuevos recursos e ideas musicales. También están enfocadas a tomar consciencia de los diferentes momentos del proceso creativo.

Es importante destacar que el compositor utiliza como punto de partida las ideas de los alumnos y las transforma de forma práctica para avanzar en el proceso de creación. En función de las características de las obras o de las composiciones, los compositores introducen tanto aspectos conocidos por los alumnos como aspectos nuevos en su aprendizaje. Lo más importante de la verbalización de estos conceptos por

parte de los compositores no son los conceptos en sí mismos, sino la capacidad de los compositores para integrarlos de forma práctica en las creaciones de los alumnos y, a la vez, fomentar que los alumnos los utilicen en sus propias experiencias compositivas.

De manera general, estos conocimientos los podemos separar en conocimientos con relación a la mejora de la composición y conocimientos con relación a la mejora de la interpretación. Pero al mismo tiempo, se observa que las sugerencias y aportaciones del compositor se producen de manera simultánea. A menudo, dichas aportaciones vinculan tanto aspectos relativos a la composición como aspectos relativos a la interpretación. Esto es debido a que, frecuentemente, las sugerencias de composición se acompañan con indicaciones interpretativas. Pese a esto, y debido a la magnitud de los datos, exponemos estos conocimientos de manera independiente para poder precisar la información obtenida. Así, los hemos ordenado según tres apartados:

- Conocimientos con relación a la mejora de la composición
- Conocimientos con relación a la mejora de la interpretación
- La relación entre el conocimiento que transmite el compositor y su proceso compositivo

a) Conocimientos con relación a la mejora de la composición

En primer lugar, debemos matizar que la terminología que utilizamos en esta parte del análisis para exponer los datos en torno al conocimiento que transmite el compositor sobre el proceso de creación musical está inspirada en el esquema de Hickey (2012, p. 37), el cual nos sirvió como punto de partida para estructurar y organizar las categorías que hacen referencia a la composición musical⁶⁸. Sin embargo, organizamos los análisis con algunas diferencias que, desde nuestro punto de vista, nos permiten

⁶⁸ Consideramos adecuado tomar como punto de partida las aportaciones de Hickey (2012), puesto que se trata de una publicación en torno a la educación musical y a la composición musical como principio pedagógico del aprendizaje de la música. Dado que esta investigación está enfocada desde una perspectiva educativa, hemos considerado desestimar otras clasificaciones presentadas en tratados específicos de composición por su mayor complejidad y profundidad en el tema, y que no reflejan de manera sencilla la realidad observada en el nivel educativo que nos ocupa.

mostrar los datos obtenidos de forma ordenada. Resaltamos que, con ello, no pretendemos abrir un debate sobre la adecuación –o no– de esta clasificación; simplemente presentamos la forma que consideramos más conveniente para organizar los datos obtenidos.

Centrándonos pues en las intervenciones de los compositores en torno a este tema, realizamos la siguiente ordenación:

- Procedimientos compositivos fundamentales: la repetición, la imitación, la variación y el desarrollo.
 - Elementos musicales: textura y los planos sonoros.
 - Estructura y desarrollo musical de la obra: tensión-relajación, unidad-variedad y contraste-equilibrio.
-
- Procedimientos compositivos fundamentales

Los compositores analizan desde el punto de vista de “compositor” las creaciones de los alumnos e intervienen para desarrollar y aumentar el material original de éstos. Para ello, potencian aquellos procedimientos compositivos que los alumnos ya han utilizado o bien proponen otros no presentes en las propuestas de los alumnos, pero plenamente adecuados al caso.

Estas aportaciones hacen que los alumnos aprendan cómo organizar y desarrollar la composición, lo que permite al oyente, a través de la memoria auditiva, relacionar y comparar los diferentes elementos musicales de la obra musical. Podemos decir que estos recursos compositivos tienen un papel fundamental en la configuración de la estructura musical. En las intervenciones de los compositores hemos observado principalmente los siguientes: la repetición, la imitación, la variación o la extensión.

La repetición. Uno de los primeros procedimientos fundamentales que resaltamos es la repetición. Como su propia palabra indica, es la repetición de alguno de los elementos de la obra la que permite enlazar la música. El compositor, en algunos casos, propone la repetición de alguno de los elementos que han utilizado los alumnos en sus obras. Ello muchas veces ocurre porque los alumnos suelen ser muy escuetos en

sus propuestas, exponiendo una idea musical pero pocas veces proponiendo su repetición.

C1: ¿Lo podemos hacer? Lo que hacíais vosotras dos, igual, pero irlo repitiendo hasta que prácticamente muera el sonido.

A1: Vale.

(B 6B S12)

La imitación. En torno a este tema, y según los datos analizados, los compositores introducen una de las formas compositivas basadas en la imitación, en este caso el canon. En los siguientes ejemplos, podemos identificar que el compositor sugiere a los alumnos la utilización de diferentes tipos de canon, en este caso, el canon retrógrado y una especie de canon inverso.

C1: Pero en cambio aquí, habéis hecho un canon más medurado y lo he encontrado muy acertado, porque estáis hablando de un engranaje.

[...]

C2: No, no, no... ¿pero sabéis lo que a veces hago y que aquí podría funcionar? En vez de leer la partitura de al derecho, del principio hacia el final, hacerlo al revés. Es decir... "pam pom pam... pam pom pam..." (*El compositor comienza a cantar la melodía del revés comenzando por la última nota*). Estoy leyendo de aquí a aquí (*Comenta el compositor mientras señala la partitura*).

[...]

C1: Y aún hay otra cosa. Y aquí ya no sé si lo conseguiréis hacer porque es bastante más enredada, que es coger la pizarra, aunque sea digital, y girarla.

(B 6B S12)

Los alumnos incluyeron el canon en sus propuestas porque también estaba presente en la obra analizada del compositor. Nuevamente, el compositor interviene con el objetivo de expandir la idea inicial de los alumnos: un tema musical de corta duración con un dibujo melódico que imita la propuesta del compositor.

La variación. Cuando nos referimos a la variación, los compositores sugieren repetir un motivo, frase o parte de la obra, pero añadiendo alguna transformación. Estas modificaciones toman como punto de partida alguno de los motivos de los alumnos y ayudan a que el resultado no sea monótono. En algunos casos, la idea musical se va modificando a lo largo de la obra, mientras que, en otros, después de la variación se vuelve al motivo inicial, lo que permite al oyente reconocer este camino de ida hacia lo desconocido y de vuelta a casa.

En el siguiente ejemplo, el compositor propone comenzar a tocar el motivo e ir distorsionándolo hasta volver al motivo inicial. Para ello, introduce la idea de improvisar

o tocar de manera libre en un momento concreto de la creación, variando uno de los motivos melódicos que utilizaban los alumnos previamente en su obra.

C2: Pero cuando tocáis juntos y tocáis lo mismo, por ejemplo, cuando él hace: fa re do re... fa re do re... fa re do... Estás haciendo eso, ¿no? [...] Cuando haces eso, ¿Por qué, por ejemplo, cuando... fa re do re, fa re do re, fa re do re “facjicncjpcqp...” por qué no te despreocupas y haces “faredoojciojdo...” fa re do re, fa re do re, fa re do...? ¿Por qué? Si lo hacéis así, parecerá que cuando volváis otra vez... Habéis hecho una cosa, que habéis marchado... Y cuando volváis a repetirlo, digamos: Mira, eso... ahora ya sabemos dónde estamos. Sino todo el rato es lo mismo. Siempre es un poco más pesada la escucha... ¿ehh que sí?

(T 6A S12)

La extensión. Finalmente, los compositores proponen a los alumnos prolongar sus ideas musicales en el tiempo. Incluso en algunos casos, proporcionan indicaciones concretas y exactas de la duración que podría tener un determinado fragmento. Esto ocurre porque, frecuentemente, los alumnos mantienen sus ideas musicales durante breves momentos de tiempo, y el hecho de hacer a los alumnos contar los segundos les obliga a desarrollar las ideas musicales y, por tanto, alargar el discurso musical de la obra.

C2: Más fuerte... Exacto, pero la estiras un poco más. A ver...

(T 6A S12)

C3: Y ahora haremos otra cosa. Haced durante... Ahora puede ser un poco lío (*El compositor hace el gesto de taparse las orejas y continúa explicando*). Durante diez segundos, haced este trémolo.

(R 5B S9)

- Texturas musicales y planos sonoros

Los compositores contribuyen a que los alumnos reflexionen sobre las diferentes texturas de su creación, así como la superposición de instrumentos y la creación de diferentes planos sonoros como punto de partida para desarrollar los diferentes ambientes y sonoridades de la composición.

En lo que respecta a las texturas, los compositores casi siempre las tratan en relación con el carácter. También hacen reflexionar a los alumnos sobre la diferencia entre la melodía y el ambiente en una creación musical. Sin embargo, los compositores realizan aportaciones de manera indistinta tanto a texturas melódicas como a texturas no melódicas. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, el compositor hace reflexionar a los alumnos sobre su creación y relaciona el ambiente que han creado los alumnos con elementos característicos de la música contemporánea.

C1: Aquí en esta obra, ¿había melodía?
A: No... no... (*Algunos alumnos responden*).
C1: ¿No?
A: No... (*Los alumnos vuelven a responder tímidamente que no*).
C1: Era más bien de efectos, de sonidos...
A: (*Los alumnos afirman las palabras del compositor*).

[...]

C1: Se podría decir, pero cuesta más al no haber una melodía concreta. Eso a veces pasa mucho con la música actual ehh, que son efectos, son más sonidos... Y nos pueden recordar alguna situación.

(B 6B S12)

En cuanto a los planos sonoros, estos aparecen relacionados con la intensidad y la tensión musical, como explicaremos más adelante. Frecuentemente, los compositores sugieren entradas progresivas de diferentes planos sonoros para desarrollar las ideas iniciales de los alumnos, así como conseguir aumentar la intensidad y la presencia de instrumentos. También promueven la continuidad de los planos sonoros para desarrollar las transiciones.

C3: ¿Habéis probado...? Escuchadme, ¿por qué no hacemos como si fuéramos entrando de uno en uno? Primero el viento, ¿no?

(J 2A S11)

C1: Que no solamente ha sido un poco de viento al principio “uuuufff...” y ya se ha acabado. He hecho viento y ya no hago más.

(B 6B S12)

En este último ejemplo, el compositor destaca como positivo que los alumnos no hayan utilizado el plano sonoro del viento al principio de la obra y de manera esporádica, sino que lo mantienen mientras se superponen los otros planos sonoros.

- Estructura y desarrollo del discurso musical

Los compositores motivan a los alumnos a pensar y reflexionar sobre la estructura y el discurso musical de su creación. Para ello, les proporcionan recursos concretos que les ayudan a crear tensión, variedad y contrastes en su composición, siempre sin perder la idea general de su obra musical. Además, focalizan su atención en las transiciones que se producen entre las diferentes partes de la obra.

Además de los procedimientos compositivos que nos permiten organizar los diferentes elementos musicales de la creación, las intervenciones de los compositores también hacen referencia a algunos de los principios básicos de construcción musical

que nos permiten desarrollar una creación de forma coherente y equilibrada. Estas aportaciones son de especial importancia para el desarrollo de la creación, puesto que ayudan a que los alumnos encuentren el sentido global de la composición sobre la que están trabajando.

Podemos decir que las aportaciones en torno a los principios básicos de construcción musical permiten desarrollar la composición siguiendo procedimientos fundamentales de la composición musical. Sin embargo, son ideas que los docentes no habían tratado de manera específica en este contexto escolar y antes de la visita del compositor. Ahora podemos constatar que son aspectos que favorecen a que la calidad y el resultado final de las creaciones aumente significativamente.

En este sentido, las aportaciones concretas que hacen son “cruciales” para ayudar a conseguir que los niños tomen consciencia de que están interpretando música y no solamente tocando unos instrumentos. Estas indicaciones siempre suelen ir acompañadas de ejercicios prácticos para que los niños puedan experimentar y observar desde la práctica. Las indicaciones del compositor ayudan a que las notas, ritmos o timbres adquieran un sentido y una intención musical, lo que permite desarrollar el discurso musical de la obra.

Las intervenciones del compositor en torno a los principios básicos de construcción musical los presentamos según los siguientes apartados: tensión/relajación, unidad/variedad y contrastes/equilibrio.

Tensión-relajación. Uno de los aspectos que destacamos de las intervenciones de los compositores son las aportaciones y sugerencias que permiten a los alumnos crear puntos de tensión y de distensión en una composición musical, así como combinar estos cambios de tensión en el discurso de una obra musical. Esta tensión es la que contribuye a generar curiosidad y expectación en el oyente. En muchos casos, podemos decir que estos momentos de tensión y de relajación se corresponden con la representación musical de las ideas descriptivas que tienen los alumnos cuando componen. Los recursos que utilizan los compositores para aumentar la tensión musical son las dinámicas más fuertes, el tempo más rápido y la mayor densidad de sonidos.

Los compositores tratan las dinámicas para conseguir aumentar la tensión en las creaciones de los alumnos, haciendo hincapié en los cambios graduales (crescendos y diminuendos). Además, sugieren aumentar el tiempo del desarrollo, así como proporcionar más intensidad a los fuertes y más delicadeza a los pianos, lo que les permite potenciar los crescendos y los diminuendos.

C2: Lo mismo pero cada vez un poco más fuerte... más fuerte, más fuerte... *(El compositor continúa explicando al alumno de percusión).*

(C II S8)

C3: *(El compositor le indica el diminuendo del final mediante unos gestos con las manos y continúa dando sugerencias).* Vale. Y ahora acaba Isabel... disminuyendo *(El compositor da alguna sugerencia a la alumna mientras toca).* Más suave, más suave... más suave...

(R 5B S9)

C3: A ver, a ver... pero suave primero *(El compositor añade una nueva sugerencia para conseguir un crescendo más efectivo).*

(J 2A S11)

Frecuentemente, los compositores combinan la intensidad con el tempo. De esta manera, muestran a los alumnos que la utilización de más de un parámetro musical de manera conjunta contribuye a aumentar el efecto y la tensión musical del fragmento.

C3: Lo que hace mucho misterio, emoción y miedo incluso, es este momento que suena así *(El compositor va explicando y tocando la olla con la baqueta tal y como se imagina la explosión de un volcán con el sonido de este instrumento. Para ello, empieza muy suave y lento, y realiza un crescendo y un accelerando lento y regular).* Porque, ¿qué estás diciendo? Ay, ay, ay que viene el volcán, pero aún no ha explotado. Pues ese es el momento de más emoción.

(J 2A S11)

Finalmente, los compositores proponen otras formas de conseguir aumentar la tensión de un fragmento, como la acumulación y dispersión progresiva de planos sonoros, lo que ayuda a crear los momentos de tensión y de relajación respectivamente. La entrada y salida progresiva de los instrumentos realza y mantiene el crescendo y el diminuendo que ya hacen de manera individual los instrumentos. En muchos casos, los compositores utilizan esto para crear un punto culminante en la creación de los alumnos.

C3: ¿Cómo podríamos hacer ahora para que nos diera la sensación de que comienza muy suave? [...] Eso es, que comience uno, después otro, tres y cuatro. Y de esta manera se van acumulando, se va haciendo cada vez más grande.

(R 5B S9)

C2: Y cuando llegáis a esta parte del final, que hacéis uno, otro y otro... Está muy bien, pero por qué no hacemos un poco de "bogeria" en el medio. "Pim pam pim pam pim pam pam..." *(El compositor recrea el fragmento haciendo un crescendo y un accelerando)* Y tocáis todos... Y entonces "pim pam" y dejáis de tocar uno, otro... hasta que solamente toque uno y otro. Os vais mirando entre vosotros y cuando quede solamente uno..."pim" ¿vale? ¿eh?

(T 6A S12)

Unidad-variedad. Los compositores ayudan alumnos para que combinen diferentes elementos musicales en sus creaciones y, de esta forma, conseguir variedad musical en sus composiciones. En este sentido, les hacen reflexionar sobre cómo romper la monotonía de algunos de los pasajes de sus creaciones, cómo la música se sirve de diferentes elementos para crear interés en el oyente y cómo esto se convierte en un aspecto deseable en las creaciones musicales.

C3: Ahora imagínate que todo el rato sonara suave, ¿sería aburrido o divertido?

A: Aburrido (*Varios alumnos responden*).

C3: ¿Y si sonase todo el rato fuerte, sería aburrido o divertido?

A: Aburrido (*Vuelven a responder varios alumnos*).

C3: Ehh, lo que es divertido es que sea a veces fuerte, a veces suave.

A1: Y lento y rápido.

C3: Y lento y rápido (*El compositor repite afirmando las palabras del alumno*). Y con otro instrumento: la variedad.

(J 2A S11)

Los compositores hacen visibles diferentes recursos que permiten, dentro de la variedad, combinar estos elementos diversos. Esta relación entre los diversos elementos utilizados permite desarrollar de forma coherente el discurso musical de la creación, encontrar el sentido general de la obra y conseguir la unidad global de la composición. Por lo tanto, transmiten la idea de que es importante combinar estos dos aspectos, ya que el exceso de unidad en una composición puede provocar monotonía, mientras que el exceso de variedad puede provocar la dispersión de las ideas.

Para ello, los compositores proponen a los alumnos utilizar elementos que les permitan crear repeticiones o referencias detectables a nivel auditivo en el discurso musical. Estas referencias a momentos anteriores del discurso musical aparecen tanto a nivel temático, como a nivel rítmico o tímbrico. Para desarrollar esta continuidad en las creaciones de los alumnos, los compositores resaltan la importancia de que haya un hilo conductor que ayude unificar, así como mantener el orden y la coherencia. De esta manera, la música será más comprensible para el oyente.

A nivel práctico, una manera de crear esta continuidad puede ser con la permanencia constante de un plano sonoro, lo que permite a los alumnos enlazar las diferentes ideas con el objetivo de que no queden aisladas dentro de la creación.

C2: Cuando hacéis todas estas cosas diferentes, finalmente ¿qué nos hace falta? Nos hace falta alguna cosa como que una, que una todo. Es decir, alguna cosa o algún elemento que de alguna manera u otra esté haciendo eso. Puede ser tan sólo caminar. Con eso ya tengo suficiente, ¿me entiendes, no? (*El compositor se levanta y comienza a caminar mientras va explicando la idea que quiere transmitir*). Después... otra "bogeria". Pero lo que es muy importante de hacer las cosas diferentes es que haya una cosa para saber que estamos en un "puesto". Si no, la "bogeria" o el caos por si mismo es...

[...]

C2: En este sentido, es un poco lo que yo haría en la pieza. Es decir, añadir un elemento, digéramos, una cosa que ayude a caminar... a mantener, ¿no? Es decir, ¿por qué? Porque vosotros decís: No, yo ya sé de qué va. Yo ya sé de qué va esto. Pero yo que estoy sentado aquí, no. Es importante que lo digáis.

(T 6A S12)

En torno a al tema de la continuidad, algunos compositores introducen el concepto del pedal, ya que se trata de un elemento que los alumnos pueden utilizar y que les puede servir para mantener la unidad en las creaciones.

C2: Es muy buena idea lo que habéis utilizado del "tic tac tic tac..." (*La maestra va afirmando en segundo plano*). Eso hace una cosa que en música es muy habitual, que llaman los pedales. Sobre una cosa que siempre hace... va haciendo esto [...] Si miráis la música popular, ¿no? La música que escucháis, siempre hay una batería ¿eh que sí? Y eso lo que hace es que no pasa nada de lo que pongas encima, siempre está ahí.

[...]

C2: Porque de esta manera, si vosotros tenéis un elemento, eso que hacían los primeros que era repetir una cosa, ayuda a que todo esto esté en un "puesto".

[...]

C2: Es decir, añadir un elemento, dijéramos, una cosa que ayude a caminar... a mantener ¿no?

(T 6A S12)

Finalmente, podemos decir que esta continuidad también se pone de manifiesto cuando los compositores centran la atención en conseguir que las sonoridades fluyan, que los sonidos y los motivos musicales se vayan encadenando sin percibir entre ellos silencios no musicales. Esto aparece de manera más evidente en los momentos de transición entre las diferentes partes de las creaciones, donde frecuentemente los compositores promueven que la intervención de un instrumento dé paso a la intervención del siguiente. Es la idea de crear un discurso sonoro continuo, al que todos los compositores, de una forma u otra, hacen referencia en sus intervenciones.

C3: Que no sea tan brusco, sino que quede más enganchado con lo que hacen... A ver, ¿lo probamos? Solamente gong, triángulos y crócalos.

(R 5B S9)

C3: Pues vamos a hacer que cuando la explosión suena, vosotros dejáis de tocar. Pero no dejáis de tocar antes. O sea, tenéis que ir tocando hasta la explosión. No vale dejar de tocar antes de la explosión. A ver qué pasa...

(J 2A S11)

Contraste-equilibrio. Para acabar, los compositores instan a los alumnos a utilizar los contrastes en sus creaciones, lo que les permite generar expectación en el oyente. En algunos casos, animan a los alumnos a realizar cambios impredecibles en sus creaciones, porque ayudan a sorprender a los oyentes y generar interés. Contrastes que pueden ser generados por un cambio en los elementos musicales o incluso con la parada repentina del sonido.

C3: Porque lo que a mí me gusta en una composición, a mí y a todos eh, es que haya contraste, que haya variedad, que haya muchas cosas. Y para que haya trozos que sean suaves, ha de haber trozos que sean fuertes.

(J 2A S11)

C2: Me gusta aquello que no se puede predecir, es divertido. Sobre todo, cuando vas a un concierto, si pasa una cosa que no sabías, es como más divertido. Es como si vas a ver una película que ya sabes el final ¿no? Está bien, la ves. Pero si no la conoces... ¡A ver! ¿Y ahora qué pasará? ¿Y ahora qué viene? ¿Y ahora qué viene? No intervienes, pero esta guay. Está guay, ¿no?

(T 6A S12)

C2: Por eso, aquel punto que decíais que tenía que ser tan... Yo, por ejemplo, digo: Ahí, pues... me hacía falta que fuera más fuerte aún. Me entendéis, ¿no? Aquí teníais que haber estado más "esborrejats", diría yo. Lo podríais haber sido, ¿no? (*El compositor prueba con la voz y ayudándose de los gestos cómo podría ser la interpretación con las sugerencias explicadas*). Y entonces todo se para, ¿por qué no? Hubiera sido aún más divertido, porque quien viene hubiera dicho: Ostras, he ido de un punto al otro. ¿Me entendéis? Si no, se mantiene todo, que está muy bien, ojo... ehh. Pero se mantiene un poco más. Hacer muy poco y mucho es un "trasc" que a veces nos va muy bien y además para quien escucha... Y es más divertido de tocar ehh, ¿sí o no?

(T 6A S12)

En esta cita, el compositor resalta que realizar contrastes en una creación no solamente es más divertido para el oyente sino también para el compositor o intérprete.

Sin embargo, y a pesar de la importancia de generar contrastes, los compositores también señalan que es necesario utilizar elementos que nos permitan equilibrar el contraste y mantener una lógica en el discurso sonoro de la creación. Para ello, ayudan a los alumnos a utilizar recursos que les permitan organizar de manera coherente los

elementos contrastados, siempre dentro de la lógica del discurso y de la estructura en la cual se sustenta la creación.

C2: Pero no tenéis que ser caóticos. Es decir, aquello que les decía a los de antes. Tenéis que saber cómo acabará esto, hacia dónde queréis ir a parar. Porque de esta manera, si vosotros tenéis un elemento, eso que hacían los primeros que era repetir una cosa, ayuda a que todo esto esté en un "puesto". Y es importante, sobre todo porque sino una cosa es una cosa... y ahora hago otra... Y podéis pensar en eso de los ambientes. Es decir, ahora hago una cosa de este tipo... y ahora hago otra y ahora hago otra... Pero lo que es importante es que las cosas siempre estén ordenadas. ¿Qué nos ordena siempre, normalmente? Repetir, el repetir siempre nos ordena las cosas. En la música... repetir. Y tan sólo el hecho de que alguna cosa siga, que alguno siga, como he hecho yo ahora mismo. Que haya un instrumento que cuando hace todo el mundo, cuando hace todo el mundo... tocáis uno, toca otro... Él otro hace... *(El compositor para la explicación y va marcando la pulsación golpeando la mano contra la pierna. La maestra escucha con atención de pie al lado del compositor y va asintiendo a las explicaciones del compositor)*. Eso hace que ya no sea una "bogeria" y que no sea un "boig", sino una "bogeria", ¿me entendéis? La deferencia es esta.

(T 6A S12)

b) Conocimientos con relación a la mejora de la interpretación

En esta parte, analizamos el contenido de las intervenciones que inciden de manera directa sobre la interpretación de las composiciones de los alumnos. A través de las aportaciones de los compositores, observamos que para éstos es tan importante la interpretación de las composiciones como el proceso compositivo en sí mismo. En otras palabras, es importante el qué decimos, pero también el cómo lo decimos, algo que no podemos desvincular cuando componemos música y que influirá directamente en el resultado de la creación musical.

También hay que destacar que frecuentemente las sugerencias con relación a la mejora de la composición se acompañan con indicaciones interpretativas, y estas aportaciones, se realicen de manera práctica o no, plantean cambios en la composición de los alumnos. Por lo tanto, aunque en este capítulo explicaremos las intervenciones en torno a la mejora de la interpretación musical, estas aparecen relacionadas en muchos casos con aspectos propios del proceso compositivo.

Podemos decir que, en este caso, los compositores nos transmiten la relevancia y el significado de incidir sobre aquellos aspectos que tienen relación con una adecuada interpretación de los instrumentos musicales o también con aquellos propios de la interpretación en grupo. Los compositores también proporcionan diferentes recursos

interpretativos característicos de la música contemporánea y, además, hacen reflexionar a los alumnos para conseguir una interpretación adecuada de acuerdo con la idea inicial que los alumnos quieren transmitir en sus creaciones.

Además, consideran la interpretación musical como un factor más que debe estar presente en el proceso creativo y que nos permite transmitir al oyente la obra musical creada. Es por eso por lo que, independientemente del nivel de los alumnos y del contexto educativo, su interpretación ha de ser contemplada durante todo el proceso de creación. De esta manera, aunque nos encontremos en un contexto de educación musical no especializado, el nivel técnico de los alumnos no tiene por qué ser una limitación para que éstos realicen una correcta interpretación de su obra.

Las intervenciones de los compositores en el ámbito de la interpretación musical hacen referencia a:

- El tempo, la dinámica y el carácter
 - Aspectos relacionados con la técnica instrumental
 - Aspectos relacionados con el timbre musical
 - El descubrimiento de nuevas sonoridades: instrumentos no convencionales y experimentación con el sonido
 - El paso del sonido a la música
-
- El tempo, la dinámica y el carácter

En el punto anterior hemos tratado algunos elementos musicales que tienen relación directa con la interpretación, como la dinámica y la agógica, en referencia al proceso compositivo y a algunos principios de construcción musical. Sin embargo, ahora nos referimos a aquellos aspectos como el tempo, la dinámica o el carácter de una creación tratados con una finalidad interpretativa, con la intención de conseguir ser respetuosos y exigentes con la idea interpretativa que lleva implícita la composición, y conseguir que desprenda musicalidad tanto por parte de los intérpretes como de los oyentes. De ello surgirá la necesidad de concretarlos en una composición musical.

Existen compositores que motivan a los alumnos a que piensen y reflexionen sobre sus propias creaciones y concreten dichos aspectos en su partitura. Estas indicaciones contribuyen a que otro intérprete pueda representar la idea que los alumnos han querido transmitir con su creación y, de esta forma, disponer de algunas herramientas para hacerlo lo más parecido posible a cómo el compositor quiso que sonara en el momento en el que la escribió.

C1: Una cosa que también he dicho a los otros grupos, que también lo podéis pensar de cara a los dos grupos que vienen, es que en música tenemos el tempo y el carácter. [...]

C1: ¿Ésta cómo la definiríais? (*Mientras los alumnos piensan, el compositor comienza a cantar una melodía marcando el tempo con la mano*).

A1: Tranquila.

C1: Tranquila. No es ni muy rápida, tampoco es muy lenta. Tranquila. Eso lo podríamos apuntar en la partitura para hacernos una idea de cara a... Imaginaros que eso lo hubierais escrito vosotros pero que lo interpreta otra clase. Les dais la partitura y tienen que saber si es... "Tirarora..." (*El compositor tararea una melodía lenta*). "Tirarora ti..." Eso sería rapidísimo... O muy lento... (*El compositor canta el fragmento a un tempo rápido, mostrando a los alumnos mediante realizaciones prácticas la importancia del tempo para la composición*).

[...]

C1: ¿Y el carácter? ¿Qué es el carácter de una obra, de una melodía? ¿Qué diríais? Adjetivos... [...]

A1: Triste.

C1: Por ejemplo. Triste es una cosa de carácter. Vosotros podéis estar más tristes o más alegres. Triste, alegre (...). Antes hemos dicho caracteres como, ¿qué hemos dicho? Misterioso, soñador, etc... ¿Y esta obra que habéis escuchado, y también ir pensando en las otras dos que escucharemos, qué carácter le pondríais vosotros como compositores en la partitura?

(B 6B S12)

En esta cita se observa cómo la explicación del compositor se da a través de su propia interpretación. Los alumnos reflexionan sobre lo que han escuchado y pueden tomar conciencia rápidamente de la importancia de este aspecto y de la relevancia de indicarlo en la partitura.

- Aspectos relacionados con la técnica instrumental

Los compositores introducen algunos cambios en cuanto a recursos propios de la técnica instrumental que hacen que los alumnos avancen técnicamente y mejoren en la interpretación, lo que consigue también mejorar el resultado musical de la composición. Estas aportaciones permiten a los alumnos mejorar la interpretación de cada instrumento de manera individual, pero siempre teniendo presente el contexto y la individualidad al servicio de la interpretación colectiva, con lo que también mejorará el

resultado final de la obra. Por lo tanto, podemos destacar que no es una finalidad tan sólo técnica, sino que lo que pretende es mejorar lo que ya hacen los alumnos, así como introducir nuevas ideas en torno a la interpretación de sus creaciones.

La forma más frecuente utilizada por los compositores para transmitir estas indicaciones en torno a la técnica instrumental es haciendo hacer a los alumnos pequeñas prácticas, las cuales suelen darse a partir de tres situaciones diferentes: cambios a partir del error, cambios para mejorar lo que hacen los alumnos y cambios para introducir nuevas técnicas propias del instrumento.

Centrándonos en las intervenciones en las que los compositores tienen en cuenta la interpretación correcta de los instrumentos que utilizan los alumnos, quizás las que más destaquen son las que tienen relación con mantener la resonancia, ya sea en los diferentes instrumentos de placa, en los triángulos o en los crótalos. Para conseguir realizar o mejorar la producción de esta resonancia, sugieren algunos cambios que tienen relación con mantener una posición corporal adecuada. Otros se centran en algunas especificidades de la técnica propia de cada instrumento, como la forma de coger las baquetas o la manera de ejecutar la acción de golpear el instrumento. De esta forma, los alumnos consiguen mantener el sonido y, por tanto, no detener su sonoridad de manera no intencionada. En estos casos, las intervenciones generalmente parten de la idea de que el alumno no lo está haciendo bien, es decir, son intervenciones que tienen como objetivo una acción correctora.

A: *(Los alumnos tocan el metalófono y apagan la resonancia de las notas con las baquetas).*
C3: No se ha de tocar... Bueno... Así, tan cerca [...]. Así en un principio no se toca. Se hace así, porque si enganchas... *(El compositor coge las baquetas y toca el metalófono permitiendo la resonancia de las notas).*

(R 5B S9)

A: *(Los alumnos tocan el triángulo y lo agarran de manera que no permiten la resonancia).*
C3: *(El compositor agarra el triángulo y lo toca de manera que no le permite resonar). Es que el triángulo no se toca así [...]. Así, que quede colgado, no agarrado (El compositor coge el triángulo correctamente y lo toca permitiendo la resonancia).*

(J 2A S11)

Sin embargo, constatamos que las indicaciones del compositor más frecuentes son las que parten de la idea de mejorar lo que ya hacen los alumnos. En estos casos, los compositores añaden algunas dificultades en la interpretación de los alumnos o

proponen nuevos recursos interpretativos en relación con las particularidades técnicas propias de los instrumentos. Todo ello para mejorar la sonoridad de las obras de los alumnos y hacerles avanzar en su aprendizaje.

C3: Porque con dos baquetas, ¿podrías coger dos baquetas? [...]. Prueba a hacer... ¿sabes el redoble? Que hacen así... Que hacen..., pero poco a poco [...]. Vale, muy bien. Y ahora hazlo muy cerca de la piel y muy suave... Y más rápido, pero suave... [...]. Hay una que no toca, la mano izquierda no toca [...]. Las dos, las dos... Mira las baquetas, si miras las baquetas te saldrá mejor.

(R 5B S9)

C2: *La guitarra podría hacer a cada... bu gi, bu gi, bu gi, bu gi... Pero hacia arriba y hacia abajo... (El compositor toca rasgueos con movimientos tanto ascendentes como descendentes en la guitarra).*

(C II S8)

- Aspectos relacionados con el timbre musical

Los compositores intervienen para que los alumnos prueben y reflexionen sobre la manera de tocar los instrumentos. Promueven que éstos busquen un sonido más cuidado, destacando algunas ideas relacionadas con la expresión musical en la interpretación. También contribuyen a que las dificultades técnicas no interfieran en la sonoridad de los instrumentos. Estas aportaciones proporcionan recursos que ayudan a aumentar la musicalidad de su creación musical.

C3: Y otra cosa, toca como si fuesen perlas, fino... A ver... *(El compositor se ayuda con los gestos para transmitir la sensación de delicadeza. La alumna toca de nuevo la escala en el metalófono).* ¡Oh, qué cambio! Muy bien. Y ahora Aleix, como si fuesen perlas... *(El alumno toca la escala).* Muy bien *(El compositor ahora le indica a la última alumna para que toque la escala de la misma forma).*

(J 2A S11)

Cabe resaltar que, para todos los compositores, sin excepción, el sonido es un elemento muy importante. Esta idea se transmite a los alumnos a través de sus intervenciones y explicaciones. En el siguiente ejemplo podemos apreciar este culto al sonido.

C3: Es decir, es mágico. Esta sensación de la resonancia, de que un instrumento suena sin que lo toques. Lo has tocado antes, vale... pero continúa sonando, cosa que no pasa con la flauta, con el violín... el piano tiene un punto de mágico porque pones el pedal y también resuena.

(R 5B S9)

- El descubrimiento de nuevas sonoridades: instrumentos no convencionales y experimentación con el sonido

Los compositores proporcionan recursos referentes a aspectos característicos de la música contemporánea, y en particular recursos que podemos relacionar con el lenguaje propio de cada obra estudiada y de cada compositor. A través de propuestas que apuestan por la utilización de instrumentos no convencionales, propuestas que buscan formas no convencionales de tocar los instrumentos o incluso propuestas que innovan sobre el sonido y la colocación espacial de los intérpretes con respecto al público, los compositores muestran a los alumnos ideas y recursos que ellos mismos utilizan en sus composiciones. De esta manera, podemos decir que el compositor introduce a los alumnos diferentes sugerencias que hacen que éstos puedan experimentar con los ambientes, las sonoridades y las nuevas maneras de expresión sonora, acercándose al estilo de las obras estudiadas y utilizando de manera práctica recursos que incluso utilizan ellos mismos en sus creaciones. Hemos observado distintos aspectos o situaciones en los que se desarrolla esta aproximación hacia las nuevas sonoridades, entre las que destacamos la exploración espacial de ubicación de los sonidos y utilización de objetos sonoros como instrumentos.

C1: Si os fijáis en esta obra y en otras que tengo, es un poco diferente a otras obras que quizás conoceréis. Si habéis ido alguna vez a algún concierto, vosotros os ponéis en las butacas en el lugar del público y los intérpretes se pondrán en el escenario (...). En cambio, aquí quise que la música viniera de todos los lados (...). Pues esto es muy interesante en el sonido.

(B 6B S12)

C3: Sí, si... es que se puede hacer mucha música en la cocina. Eso del gong que se parece a una olla. De hecho, es un gong que, en vez de tocar normal, lo coges con la mano y apagas el sonido, como si fuese una olla.

(R 5B S9)

C3: Suena muy bien esta olla ¿no?

(J 2A S11)

Finalmente, resaltar que los compositores proponen a los alumnos maneras no convencionales de tocar los instrumentos. Su interés por la búsqueda de nuevas sonoridades y la pasión por experimentar con el sonido es común a todos los compositores. Promueven que los alumnos experimenten y, por lo tanto, se muestren más receptivos a las nuevas sonoridades características de la música contemporánea. Una de las ideas que transmiten es que las formas no convencionales de tocar un

instrumento musical son tan válidas musicalmente como cualquier otro tipo de expresión. Ello resulta altamente atractivo para los alumnos y a menudo hace que se sientan altamente reconocidos, porque generalmente estas sonoridades se encuentran más próximas al lenguaje que ellos utilizan en sus creaciones.

C2: Y cuando ves que cogen un cepillo de fregar, de plástico y lo primero que hace es "plang" encima del piano, y dices: ¡Eii! ¿qué pasa aquí? ¿no? En cierta manera, me fascina mucho y siempre me ha fascinado, eso de... (...). Ehhh... encontrar, buscar cosas ¿no? (...). Y además, finalmente suena diferente, suena diferente y cercano ¿no? Eso lo podemos hacer en casa.

(T 6A S12)

C2: A ver, ¿cómo podemos hacer que un instrumento suene de una manera diferente? De todas maneras, no es tan diferente. A ver, es diferente a lo que estamos acostumbrados en los compositores muertos, en los clásicos, dijéramos así ¿no? Pero para nosotros no es tan diferente, en cierta manera.

(T 6A S12)

- El paso del sonido a la música

En este apartado, agrupamos las intervenciones de los compositores que inciden sobre la composición de manera global, contribuyendo a que los alumnos experimenten y tomen consciencia del proceso creativo como un medio para poder expresar y comunicar a través de la música.

Para reforzar la idea de que la composición no es solamente un proceso de combinación de sonidos, las aportaciones de los compositores contribuyen finalmente a que los alumnos descubran la intención y la expresión musical de la interpretación de sus creaciones, lo que ayuda a crear el significado global de la obra.

A partir de la visita del compositor y del trabajo conjunto, los alumnos son capaces de crear un clima musical diferente. Las notas que tocan los alumnos en sus composiciones se convierten en música, lo que proporciona una nueva experiencia sobre lo que es el hecho musical. Podemos decir que los alumnos, de manera progresiva, van tomando consciencia de la importancia de la intención musical en la interpretación de sus composiciones, reflexionando sobre lo que quieren transmitir con su música. Así, gracias a las aportaciones del compositor, aspectos como el silencio, la concentración o el tener presente la figura del receptor, hacen que los sonidos musicales adquieran significado durante la interpretación y se conviertan en música, lo que permite culminar

el proceso compositivo y proporciona una nueva experiencia sobre lo que es el hecho musical.

Podríamos resumir estos recientes párrafos diciendo que, como los compositores no conciben la interpretación sin musicalidad, sus aportaciones contribuyen plenamente a que las creaciones de los alumnos se transformen en “creaciones musicales”, adquiriendo un carácter y una intención musical.

Dentro de las intervenciones en torno a la calidad y musicalidad del sonido de las interpretaciones de los alumnos, los compositores también se refieren a dos aspectos: la interpretación en grupo, y el silencio y la concentración.

La interpretación en grupo. Generalmente, ayudan a los alumnos a tomar conciencia de la importancia de escuchar a los compañeros durante la interpretación o la importancia de coordinarse y establecer unos objetivos comunes que fomentan el resultado sonoro global de la obra, ya que el resultado es la suma de cada una de las partes del conjunto. Tocar música de cámara implica que los alumnos no sólo han de tocar bien su parte. También tienen que tener en cuenta la intención de la obra y el resultado final de la interpretación, lo que implica el escuchar con atención lo que están interpretando los compañeros y tocar en consecuencia.

C3: Los que comenzáis a tocar, concentrados con lo que tocáis. Y los que no tocáis al principio, concentrados en lo que tocarán los compañeros. Ya está. Pero quietos, ¿vale?

(R 5B S9)

C2: Es decir, cuando él está tocando más fuerte, vosotros también. Bajar y subir. Me entendéis, ¿no? Vamos a escuchar. Es decir, no penséis en hacer lo vuestro, sino qué hace el otro y le vais acompañando, le vais siguiendo.

(T 6A S12)

El silencio y la concentración. Los compositores transmiten a los alumnos la importancia de la concentración y del silencio antes de comenzar la interpretación de la composición, lo que contribuirá a crear un clima diferente. Esto ayudará tanto a los intérpretes como a los oyentes a prepararse para la escucha atenta de la obra, lo que influirá directamente en la predisposición y en la actitud de los alumnos delante de la interpretación musical. Lo mismo ocurre al final de la interpretación, donde el silencio juega un papel muy importante. Silencio que al mismo tiempo debe ir acompañado de

una actitud, tanto al inicio como al final de la obra, y que resulta fundamental en los músicos profesionales: indicaciones todas ellas de que el compositor va matizando y ejemplificando a través de su puesta en práctica en el aula.

A: (El alumno que toca el “girasons” comienza a tocar rápidamente el inicio de la obra sin esperar a que todos los compañeros estén preparados y en silencio).

C3: ¿Ya habéis comenzado?

A: No (Varios alumnos responden a la vez).

C3: No, pero aún no habían comenzado (*El compositor responde de manera irónica y mostrándose cómplice con los alumnos*).

D: La maestra haciendo broma responde que no.

C3: Porque cuando se comienza una obra tiene que haber silencio. [...] Estaban afinando. La baqueta del Marc y... Así que... encantado, cuando queráis.

(R 5B S9)

C1: El final tenemos que hacer ver que tocamos, pero no tocáis nada... Alguno aún dirá que todavía siento no sé qué...

(B 6B S12)

Algunos compositores también destacan que la música nace del silencio. De esta manera, la primera nota de la obra adquiere una gran relevancia. Este ha sido un aspecto que ha cambiado de manera significativa la intención musical que se desprende de la interpretación de los alumnos. En este caso, el compositor ayuda a crear un clima donde las notas adquieren una intención expresiva y comienza a desprenderse una cierta musicalidad.

C3: Vale, y ahora otra cosa. Que la primera nota casi no se escuche. Porque ¿verdad que antes de la pieza hay silencio?

A: (*Un alumno responde afirmativamente*).

C3: Entonces, la primera nota comienza desde el silencio.

[...]

C3: Muy bien, ahora ha estado mejor. Pero, ¿qué podríamos hacer...?

D4: Perdón, disculpa Ramón. Pero muy bien. Entender que sale del silencio es clave.

C3: Mucho.

[...]

C3: ¿Y cómo se hace para dejar de tocar el silencio?

A1: Pues hablando...

A2: Pues comenzando a hacer ruido.

C3: Exacto. Hablando no, pero te relajas, sonríes, miras al público...

[...]

(*Los alumnos interpretan su creación y se quedan parados después de realizar la última nota. Todos los alumnos observan con expectación y realmente se suceden unos segundos donde todos los alumnos siguen las manos del compositor y no se escucha nada más que el ruido de fondo de la clase. Podemos decir que no se escucha ni respirar hasta que el compositor indica con los gestos de las manos el final del silencio*).

(R 5B S9)

Para acabar, resaltar que los alumnos son capaces de cambiar su actitud con relación a la interpretación musical, buscando y reflexionando sobre el sonido y la forma de tocar los instrumentos. Podemos decir que todo ello influye de forma significativa en el resultado sonoro de las creaciones de los alumnos, de modo que después de las intervenciones del compositor se aprecia de forma más evidente una intención musical.

Todo ello repercute de manera significativa en la vivencia musical de los alumnos, en un proceso de composición e interpretación musical. Los alumnos consiguen crear un ambiente donde, como ellos mismos reflexionan posteriormente, consiguen pasar del sonido a la música. Esta idea se puede reflejar en la reflexión que uno de los alumnos expone después de la visita del compositor: “antes tocábamos instrumentos, ahora tocamos música”.

c) La relación entre el conocimiento que transmite el compositor y su proceso compositivo

Finalmente, cabe decir que los compositores transmiten el conocimiento haciendo siempre relación al proceso compositivo y su propia práctica compositiva, lo que les permite hablar en primera persona, así como realizar paralelismos entre el proceso creativo de los alumnos y el suyo propio. El compositor es una persona experta en el campo de la composición musical, por lo que explica a los alumnos desde la visión del experto y desde el argumento de autoridad.

Además, los compositores hacen reflexionar a los alumnos sobre aspectos de su obra que son fundamentales para la composición y la interpretación. Por tanto, estas aportaciones incluyen aspectos que hacen referencia a diferentes momentos del proceso de creación musical y que van desde el planteamiento de la creación hasta la interpretación de la obra acabada. Además, los compositores explican haciendo paralelismos con aspectos y peculiaridades de su propia obra. Destacamos entonces que el hecho de comparar su obra, que ha sido trabajada en el aula previamente a las creaciones de los alumnos, también consigue que los alumnos valoren más el trabajo que ellos mismos han realizado. Por todo ello, podemos decir que las aportaciones y las sugerencias en relación con este tema contribuyen de manera significativa en mejorar y ampliar el aprendizaje de los niños. En este sentido los compositores hacen referencia a

los siguientes aspectos:

- El planteamiento de la creación
- La coherencia entre las ideas previas y el desarrollo de composición
- La justificación de las ideas compositivas
- La coherencia entre las ideas previas y la interpretación
- La justificación de las ideas interpretativas
- Las ideas factibles en la creación
- Las dificultades en el proceso creativo
- La obra del propio compositor y su proceso creativo

Cabe resaltar que los aspectos aquí tratados tienen cierta coincidencia con los expuestos en el apartado 12.1.1, cuando se relacionan las distintas estrategias que el compositor utiliza para que sus explicaciones sean significativas, y entre ellas la de ampliar el conocimiento de los alumnos. En el capítulo anterior, la orientación del análisis es para explicar las estrategias que utiliza el compositor para transmitir el conocimiento en el aula, mientras que en el capítulo que nos ocupa en estas páginas, la finalidad es concretar el aprendizaje que transmite el compositor en torno al proceso creativo.

- El planteamiento de la creación

Los compositores resaltan que los primeros momentos de una creación musical son muy importantes, y por ello sitúan la inspiración como el punto de partida para componer una obra. Sin embargo, cada compositor tiene su propia forma de enfocar la composición musical. Además de la inspiración, también hacen referencia a la necesidad de la existencia de una intención definida y de unas ideas previas.

En relación con el concepto de inspiración, los compositores destacan fundamentalmente dos ideas que es importante remarcar. Mientras que la primera de ellas dota a la inspiración de un valor mágico e inexplicable, la segunda destaca la importancia de que se trata de un aspecto que también es necesario trabajar y fomentar. De esta manera, la inspiración se convierte en un aspecto relevante:

C1: A veces, puede ser que algunos compositores digan que la inspiración no existe, que lo que cuenta es el trabajo. Pero yo sí que creo en la inspiración [...] Es muy difícil de decir lo que es la inspiración. Yo un poco lo relaciono con un estado de ánimo. ¿Veis que tenéis unos días más alegres, otros más tristes? Un día os levantáis y lo veis todo fantástico. [...] Y después también se ha de trabajar. Pero sí que a veces, entonces, te pones en la mesa y no te sale nada. Y otro día sí que te sale. Pues eso es un poco la inspiración. Es una cosa muy mágica.

(B 6B S12)

Hacer llegar este concepto a los alumnos no es sencillo, por lo que en algunas ocasiones los compositores se sirven de otros contextos no musicales para explicar y ejemplificar lo que se entiende por inspiración. Para ello, utilizan contextos muy próximos a la cotidianidad de los alumnos, hecho que favorece que éstos comprendan la importancia que tiene la inspiración en el resultado de cualquier actividad creativa. En este caso, aparece también la idea de la inspiración como un elemento que no podemos controlar.

C1: No sé si vosotros, a veces, si hacéis un pequeño poema o un dibujo, también os saldrá mejor. Estaréis más inspirados. Pues es interesante.

(B 6B S12)

Para los compositores, toda composición tiene que explicar alguna cosa, lo que comporta tener ideas compositivas. Estas ideas compositivas pueden ser de índoles muy distintas y son las que nos sirven de inspiración.

C2: Lo que hago ahora es soñar con la música, veo el cielo y digo... ¡Ostras qué chulo! Cojo un papel y comienzo a explicar notas. Ahora veo el cielo, ahora veo la tierra... y de esta manera voy haciendo un mundo de música. [...] Hoy me he levantado y escucha, que bonita que es esa nube, la quiero dibujar. ¿Eh, a que todos lo hacéis con los colores?

A: Sí (*Los alumnos responden afirmativamente*).

C2: Yo hago lo mismo. Entonces a ver, yo os digo, cómo lo dibujo para que cuando lo escuchen uno diga ah, están hablando de las nubes. Imaginaros que yo lo hago así, ¿no? Por ejemplo...

(C II S8)

En algunos casos, los compositores también resaltan la necesidad de que la composición musical sea consecuencia de una intención definida del proceso compositivo. Por lo tanto, siempre conlleva una parte de expresión que como creadores de música los alumnos no pueden obviar a la hora de elaborar sus obras. A partir de las ideas previas, los compositores inician el proceso de creación aumentando el material original y buscando la coherencia en la composición, lo que le permite elaborar la obra musical.

C2: *(El compositor se acerca al piano, abre la tapa del instrumento y comienza a hacer sonar las cuerdas con los dedos de forma no convencional. El compositor comienza a improvisar una historia musical al piano).* [...] Cuando yo escribo la partitura, en lo que pienso es en aquello que me imagino. Porque claro, imaginaros que yo ahora os estoy explicando una historia. Ahora acabo de describir una tormenta, ¿sí o no? ¿Cómo se haría una tormenta? Llueve un poco, llueve mucho y finalmente cae un trueno ¿no? Pues lo mismo hago cuando hago esta música. [...] Si yo os digo que esto es una tormenta, ¿a que habéis entendido la tormenta cuando la habéis escuchado? ¡Oh, sí! La tormenta... ¡qué rayos! Pues yo hago lo mismo. Cuando escribo lo que pienso es como vosotros o cualquier persona puede escuchar, le puede gustar y puede ver cómo es. Me entendéis, ¿no? Si yo le explico una tormenta, él me entenderá. Por lo tanto, lo que intento es hacerlo casi como es de verdad una tormenta. Y si además os digo que es una tormenta, entonces: ¡hombre, estaba muy claro! Lo que hay es que pensar en precisamente eso.

(C II S8)

En torno a esto, podemos decir que las ideas previas son el punto de partida para iniciar el proceso creativo, por lo que los compositores frecuentemente instan a los alumnos a reflexionar sobre el planteamiento de la creación y sobre sus propias creaciones, lo que contribuye a que los alumnos sean más conscientes del proceso creativo.

Finalmente, aunque el tempo, la agógica y el carácter musical son aspectos que hemos incluido en el apartado de interpretación musical, algunos compositores inciden en determinar dichos aspectos desde las primeras fases de la creación musical, durante el planteamiento de la creación. Estos aspectos ayudan a concretar las ideas previas y a plasmarlas a nivel musical a través del ejercicio de la composición musical. Además, tanto las ideas previas que los alumnos quieren transmitir a través de su composición, como el tempo y el carácter escogido, tienen que tener relación con el título de la obra musical que los alumnos están componiendo.

- La coherencia entre ideas previas y el desarrollo de composición

Las intervenciones de los compositores inciden en aspectos de distinta índole que les permiten transformar de forma práctica las ideas iniciales de los alumnos y plasmarlas a nivel musical. Para ello, se centran en hacer reflexionar a los alumnos, así como en analizar y verbalizar cómo se desarrollan las ideas iniciales durante el proceso de creación.

C2: Ahora imaginaros que lo que yo hago es imaginarme los sonidos. ¿Qué hago? Cojo un instrumento y empiezo a probar [...]. Pero puedo imaginar como suena la música, como suena eso, entonces lo que hago es probar. Y cuando lo he probado ya sé lo que quiero, y

entonces lo escribo y hago una música. Depende de qué... ahora acabo de describir una tormenta, ¿sí o no? ¿Cómo se haría una tormenta? Lluve un poco, llueve mucho y finalmente cae un trueno, ¿no? Pues lo mismo hago cuando hago esta música.

(C II S8)

Durante este proceso, los compositores resaltan la importancia de la relación entre las ideas musicales de los alumnos y los elementos musicales que utilizan en sus creaciones. En este sentido, dan sugerencias a los alumnos que contribuyen a que las decisiones compositivas planteadas durante el proceso de creación contribuyan a desarrollar las ideas de los alumnos de manera coherente con aquello que quieren transmitir con sus creaciones. Factores como la elección de los instrumentos o la elección de recursos o técnicas compositivas, son decisiones que puede contribuir a expresar las ideas musicales de los alumnos,

C1: Después la melodía... Después las marimbas... ¿Esta idea de fragmentación como la ligais con la idea de Infinity? Pregunto.

A1: Que la colocación era como que el público se sintiera alrededor de los instrumentos... Y como son de resonancia pues... Un poco la idea de... de la colocación (*Los alumnos justifican la coherencia entre el título y la colocación según el símbolo del infinito. Sin embargo, no hacen a la coherencia entre el título y el resultado musical*).

[...]

C1: También el planteamiento podría haber sido un poco diferente. Pensando aún más en continuidad, algo un poco más repetitivo. Si no hubierais puesto tanto silencio, también daría un poco más la idea. La posición está muy bien. Lo del símbolo del infinito también. Pero siempre se puede hacer quizás algo un poco más repetitivo utilizando la misma célula. También tendría un poco más de coherencia. [...] También cuando hablamos de continuidad podemos también pensar en el carácter de la música: el infinito como algo continuo.

(B 6B S12)

En este ejemplo se puede observar cómo el compositor hace reflexionar a los alumnos sobre si la idea que quieren expresar realmente queda reflejada en su composición. Luego les proporciona algunas sugerencias para que resulte más coherente con el título de la obra.

En algunos casos, estas ideas que incorporan los alumnos en sus creaciones están inspiradas en los aspectos que han trabajado a partir de la audición y el análisis de las obras de los compositores. En estas situaciones, los compositores son más directos y aportan propuestas concretas de mejora para conseguir el carácter o el estilo de la obra, o incorporar los elementos estudiados. Como son aportaciones que tienen relación directa con la obra del compositor, frecuentemente realizan comparaciones entre su propia obra y la obra de los alumnos.

(Los alumnos tocan su escala infinita, en este caso cuatro notas descendentes).

A1: Muy corta.

C3: Muy bien, pero esta escala no es infinita ¿no? [...] Se trata de comenzar desde arriba, hacer toda la escala y cuando el Aleix haya hecho: La Sol Fa Mi... Cuando haya hecho cuatro notas, cuando haya llegado al Re, entonces comienzas tú, Yamaima. Y cuando Yamaima vaya por el Re... [...] ¿Suena infinito? (Finalmente y después de la pequeña práctica con los alumnos sobre la escala infinita, el compositor realiza una pregunta).

A: Sí (Varios alumnos responden afirmativamente).

C3: Porque todo el rato está bajando...

(J 2A S11)

- La justificación de las ideas compositivas

Los compositores transmiten que en su propia práctica como compositores las decisiones compositivas no son decisiones aleatorias, sino fruto de una reflexión. Por esta razón, resaltan la importancia de pensar y reflexionar sobre los diferentes aspectos de las creaciones y de justificar cada idea compositiva de la creación. Para ello, los compositores hacen reflexionar a los alumnos para que tomen consciencia del proceso compositivo y justifiquen algunas de las decisiones que han tomado durante el proceso de creación. Pidiendo la justificación a los alumnos, consiguen que estos construyan respuestas argumentadas de sus decisiones y alejan la posibilidad de pensar que estas sean aleatorias.

C1: Ya sabéis que yo en *Bubbles* utilizo el inglés. ¿Vosotros por qué utilizáis el inglés?

A1: Porque "La música es infinita" no queda bien.

C1: ¿Por qué no queda bien?

A1: No sé.

C1: ¿Qué diríais?

A1: Porque es mejor en inglés (*Algunos alumnos ríen*).

C1: A ver si me lo sabes justificar un poco el porqué...

A2: Suena diferente.

C1: El inglés, que es más... Suena diferente, ¿qué quieres decir? ¿Qué...?

A3: También se adaptaba mejor a las notas que tocábamos.

C1: Eso puede ser una razón también [...]. A veces también la utilización de las consonantes, de las vocales... en el momento que queremos, que a veces funciona bien en una lengua y no en otra.

(B 6B S12)

De una manera u otra, todos los compositores resaltan que estas decisiones compositivas tienen que adecuarse a las ideas musicales que los alumnos quieren transmitir con sus composiciones. Para realzar la importancia del tema, en algún caso, se llega a establecer comparaciones con los aprendizajes que se dan en los estudios profesionales.

C1: A mis alumnos de composición de la Esmuc, siempre les digo que me justifiquen cuando hacen una cosa. Por ejemplo, si es una cosa que cae como una hoja y hacen un glissando hacia arriba, no les digo que lo cambien. Pero que lo justifiquen. Si como es tu caso, tú ves que arriba es agudo y abajo es grave, y encuentras un razonamiento... ¿por qué no? Pero a veces cuando hacemos una cosa, a veces no pensamos. Y está bien que nos planteemos como compositores un glissando, ¿arriba o abajo? ¿Por qué? Yo personalmente lo hubiera hecho para abajo y más suave, porque es una hoja que cae. Pero puede ser que alguno hubiera podido decir: No, no... para mi eso es un esquírol que sube y mientras sube la rama hace caer tres hojas. Entonces le tenemos que dar la razón, por ejemplo.

(B 6B S12)

En este caso, el compositor respeta incluso una respuesta que aparentemente no tiene una correcta justificación porque uno de los alumnos se lo justifica con sus propios argumentos.

- La coherencia entre las ideas previas y la interpretación

Frecuentemente, las intervenciones de los compositores con relación a la interpretación musical tienen como finalidad la adecuación de la interpretación a las ideas iniciales que los alumnos quieren transmitir. Los compositores ayudan a buscar la coherencia entre la interpretación de los alumnos y la idea que los alumnos quieren transmitir con su creación. Para ello, ponen de manifiesto la relación que existe entre la idea inicial de la obra y los recursos interpretativos que los alumnos han utilizado en el desarrollo de la composición, hacen reflexionar a los alumnos sobre dicha relación y con frecuencia, les hacen interpretar algunos fragmentos siguiendo algunas indicaciones que hacen que el resultado sonoro sea más coherente con lo que inicialmente querían expresar los alumnos.

Los compositores también potencian aspectos que dan musicalidad a las creaciones de los alumnos o ayudan a que los alumnos busquen la sonoridad de la obra, por lo que aportan propuestas concretas de mejora que permiten a los alumnos conseguir el efecto musical estudiado.

- La justificación de las ideas interpretativas

Al igual que ocurre con las ideas compositivas, los compositores también hacen reflexionar a los alumnos sobre la adecuación de las decisiones tomadas en relación con la interpretación de su composición. Éstas tienen que ser coherentes con la idea inicial

que los alumnos quieren transmitir a través de su creación. Así pues, no sólo es importante justificar cada decisión durante el proceso compositivo, sino que también es importante justificar cada decisión en la interpretación.

Por esta razón, y antes de añadir nuevas sugerencias en torno a la interpretación, los compositores preguntan a los alumnos para saber si el resultado sonoro es fruto de la casualidad o si, por el contrario, es consecuencia de una decisión que pretende conseguir un determinado tipo de sonido.

C3: ¿El triángulo lo tocas así expresamente? *(El compositor imita con gestos el movimiento en redondo que hace la alumna con la baqueta, consiguiendo un sonido fuerte y estridente).*

(R 5B S9)

En el caso de que no sea una decisión específica de los alumnos, sugieren realizar pequeñas prácticas para probar nuevas formas de tocar o nuevas ideas para introducir en sus creaciones. Esto muestra cómo los compositores respetan siempre las ideas de los alumnos, pero a la vez les hacen reflexionar sobre la toma de decisiones y cuando lo estiman necesario, les proporcionan otras formas de hacer y tocar que consideran más adecuadas y coherentes con respecto a sus intenciones iniciales.

- Las ideas factibles en la creación

Finalmente, y en algunos momentos puntuales, los compositores ayudan y dan sugerencias a los alumnos para conseguir que sus ideas compositivas sean factibles, es decir, que los alumnos puedan interpretar la música que han creado con los recursos tanto técnicos como materiales de los que disponen y de sus habilidades práctico-técnicas en la interpretación de los instrumentos.

En algunos casos, los compositores dan soluciones ante problemas de logística, como poder tocar y cambiar los instrumentos durante la interpretación, así como algunos consejos que les ayudarán a realizar estos cambios de manera más fácil. Por ejemplo, el compositor indica a un alumno que toca la batería cómo pasar rápidamente de tocar con los dedos a tocar con las baquetas, o ayuda a una alumna a colocar la olla para que inmediatamente después pueda cambiar de instrumento y tocar la maraca.

En este mismo sentido, los compositores también hacen intervenciones para resaltar positivamente aquellas ideas que han tenido los alumnos y que hacen que la composición sea factible para los intérpretes.

C2: Y muy buena idea lo de dejar espacios para poder cambiar de instrumentos, es muy importante, ¿ehh? Pero también a veces el señor que sopla también tiene que descansar y respirar un poco ¿no?

(T 6A S12)

- Las dificultades en el proceso creativo

Los compositores tampoco obvian las dificultades que pueden surgir en el proceso compositivo. En este sentido, destacan algunos momentos que pueden resultar complicados durante el proceso de creación musical en grupo, relacionándolo con los problemas que han podido tener los alumnos durante su experiencia. De esta forma, el problema de los alumnos es un problema compartido también entre profesionales, por lo que convierte la experiencia en algo real y cercano a ambas partes.

C1: Es muy importante y es prácticamente lo que enseñamos el Albert Guinovart y yo en la Esmuc. Imaginaros si a vosotros ya os ha costado poneros de acuerdo con los pocos instrumentos que tenéis... ¡Imaginaros si tuvierais una orquesta sinfónica! [...] Y eso es muy difícil. Así que no me extraña que os costara, no me extraña nada... Porque con tantos instrumentos, a veces uno quiere tocar mucho... El otro dice: Ay, que yo no hago nada... Pero lo bonito es la combinatoria que puede haber entre todos los elementos.

(B 6B S12)

En este caso, el compositor valora la capacidad de trabajo en grupo de los alumnos y hace referencia a la dificultad de ponerse de acuerdo y tomar decisiones compositivas en un proceso de creación musical.

Estas dificultades también pueden aparecer durante la interpretación musical. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, el compositor explica que los músicos también se equivocan, por lo que los alumnos se pueden identificar y comparar de nuevo con las experiencias que viven, en este caso, los músicos profesionales.

C2: No os penseis que los músicos mayores no se pierden... igual que vosotros. Lo que pasa es que saben disimular muy bien porque llevan muchos años haciéndolo. Y cuando dicen que se han equivocado... (*El compositor silva*). No pasa nada, hacen lo mismo que vosotros: me he equivocado.... No miréis nunca a la D3 porque sino lo sabrá. Tenéis que decir mentiras de verdad, cuando os equivoquéis no tenéis que mirar a la D3 y después decir: ¿A que ha salido bien?, cuando acabéis. Y así no se enterará nadie.

(C II S8)

En esta cita observamos que los compositores también muestran las dificultades de su profesión y proporcionan a los alumnos consejos como profesionales. Además, el compositor también se muestra cómplice con los alumnos delante de la profesora, lo que repercute positivamente al vínculo que crea con los alumnos.

- La obra del propio compositor y su proceso creativo

Para acabar, podríamos decir que una de las particularidades del contacto directo entre el compositor y los alumnos es que el experto puede explicar el proceso creativo en primera persona y desde su propia experiencia. Desde nuestro punto de vista, esto adquiere una significación diferente para los alumnos, puesto que es el propio compositor el que explica y compara sus propias experiencias como compositor con las experiencias que han vivido los alumnos durante el proceso de creación. Esto hace que los alumnos puedan entender de una forma mucho más cercana lo que el compositor como experto les quiere transmitir.

C2: Porque cuando uno escribe música, ¿sabéis qué pasa? Vosotros cuándo habéis hecho eso, ¿no os parecía que habéis hecho aquello que os gusta a vosotros y que una parte de vosotros está aquí? ¿Si o no? [...]. Claro, yo cuando escribo música lo que hago es poner una parte de mí [...]. Es decir, todas las obras que hacemos es un momento de nosotros. El momento vuestro está aquí. Este fragmento es la vuestra parte de cómo sois ahora en este momento: Esto me gusta, estoy es guay para mí... ¿ehh que sí? Este momento está aquí... ahora haréis otro y estaréis aquí... ¿si o no? Y cada día será una obra, una pieza, un fragmento... Porque una obra puede ser muy larga o muy corta ¿si o no?

(C II S8)

Continuando con esta idea, a veces explican sus propias experiencias del momento en el cual compusieron la música que los alumnos han escuchado y analizado. Esto les permite obtener la visión de la obra a partir del propio compositor, por lo que generalmente les permite conocer aspectos y peculiaridades que solamente el compositor les puede transmitir. En cuanto a esto, los alumnos experimentan una cierta complicidad con el compositor por haberles permitido entrar en un ámbito que es más personal.

C1: Y en el caso de esta obra, tuve una idea importante que era pensar no solamente en la música, sino también en el sonido y de dónde viene el sonido [...]. Pues esto es muy interesante en el sonido. Y en esta obra lo quise hacer. ¿Por qué? Porque vi que cuando hacíamos *Bubbles*, burbujas... Las burbujas comenzaban a repartirse por todo el espacio ¿oi? Pues la música quería que fuese también por todo el espacio. Y para crearlo, me inspiré en una melodía sencilla, la multipliqué, hice eco, resonancia, canons... Y ya tenía prácticamente la obra hecha.

(B 6B S12)

A modo de conclusión

Los conocimientos que transmiten los compositores son fundamentalmente en torno a la creación musical, aunque también podemos destacar otros conocimientos en torno a la trayectoria del compositor, a la profesión del compositor o, como especifican Thomson y Hall (2015), a los valores que se desprenden de la profesión de compositor. Al igual que Kinsella et al. (2018), hemos observado que los compositores también contribuyen con otros aspectos conectados a sus propias prácticas como compositores, como podría ser el crear, fomentar y desarrollar ideas musicales creativas.

En este sentido, el compositor aporta ideas, guía el trabajo de los alumnos y les ayuda a mejorar sus creaciones en una sola sesión. Podemos decir que el compositor ayuda a los alumnos a desarrollar sus propias ideas musicales, y además ofrece recursos que ayudan a mejorar y crear más discurso musical. Además, este tipo de conocimientos, aunque están aplicados sobre las obras concretas de los alumnos, son tratados de manera reflexiva, lo que muy probablemente conseguirá que estos conocimientos sean extrapolables a otras experiencias creativas.

Cabe destacar, al igual que Hall y Thomson (2017), que los compositores utilizan un lenguaje técnico con los alumnos independientemente de su edad o su nivel de aprendizaje, lo que contribuye a que los alumnos puedan expresarse como compositores. Sin embargo, esto no significa que los compositores no utilicen otras estrategias para adaptar su lenguaje de acuerdo con el contexto escolar al que se dirigen.

Adentrándonos en el análisis de los conocimientos que transmiten los compositores en el aula, destacamos los siguientes aspectos:

Sobre la transmisión de conocimientos.

Al igual que explican autores como Hall y Thomson (2017), Galton (2010) o Pringle (2009), el compositor transmite sus conocimientos en torno a la creación musical a través de su propia práctica creativa. Esto es lo que Holgersen et al. (2018) denominan el traspaso de la “identidad profesional” y que nosotros también hemos podido observar cuando los compositores consideran a los alumnos como compositores potenciales. Por

ello, corroboramos la idea de que los expertos transmiten la idea de que “todos pueden componer música” (p. 212) a los alumnos.

También constatamos que los compositores alientan a los alumnos a dedicarse a la composición como profesión, tal y como explican Thomson y Hall (2015). Esta relación entre su propia práctica profesional y el conocimiento que transmiten como compositores, impulsa a los alumnos a ser artistas y a pensar como artistas, además de ser críticos con los productos creativos.

Esto hace que los compositores se conviertan en un modelo para los alumnos: proporcionan un modelo de lo que es “ser compositor”, facilitan los procesos creativos en los alumnos y desmitifican la figura del compositor, lo que hace que la figura del “experto” adquiera también un papel de facilitador o guía. Todo ello coincidiendo con algunas ideas que destacan Partti y Väkevä (2018).

Sobre la naturaleza de las intervenciones.

El compositor explica el proceso creativo en primera persona, haciendo paralelismos entre el proceso creativo de los alumnos y el propio proceso creativo que realiza como experto en composición. En este sentido, queremos resaltar la figura del experto. Podríamos decir que no solamente son relevantes los conocimientos y valores que transmite el compositor a los alumnos, sino que lo que resaltamos especialmente es lo que supone para los alumnos que sea el propio compositor el que transmita este aprendizaje. Dicho de otra manera, no es tan importante qué dice el compositor sino quién lo dice, en este caso el experto. De esta manera, los mensajes que da el compositor impactan de tal forma en el alumnado, que conllevan una mayor consolidación de los conocimientos previos tratados con el docente. En consecuencia, consideramos que el aprendizaje del proceso compositivo adquiere mucho potencial.

Además, constatamos que este aprendizaje es relevante tanto para los alumnos como para los docentes. Aunque a primera vista resulte más significativo el aprendizaje del alumnado, a nuestro entender el aprendizaje del profesorado también es muy relevante. Los docentes aprenden desde la perspectiva del compositor, hecho que les permitirá en el futuro acompañar de una manera mejor los procesos de creación que realice en el futuro con sus alumnos.

Sobre el proceso compositivo.

Como experto, el compositor aporta ideas y propuestas –tanto técnicas como de sentido musical– que permiten desarrollar de manera global la composición. Tras el análisis y clasificación de las intervenciones del compositor, hemos podido detectar cuatro grandes formas de ayuda:

- Cómo plantear la actividad creativa.
- De la idea previa al proceso de composición.
- Sobre la interpretación.
- Del sonido a la música.

Por otra parte, el compositor realiza aportaciones en diferentes momentos del proceso creativo, haciendo reflexionar a los alumnos sobre el proceso compositivo experimentado *a priori*. De este modo, los alumnos adquieren una mayor consciencia del proceso que han llevado a cabo para realizar su propia creación. También se pone de manifiesto la relevancia del papel de la interpretación en el proceso compositivo, por lo que frecuentemente las intervenciones en este sentido suponen cambios en la composición. Finalmente, podemos decir que las intervenciones del compositor van desde el planteamiento inicial hasta la interpretación final, luego en una sola sesión da una visión global de todo el proceso creativo.

12.3 Relación que establece el compositor con los alumnos

En este apartado, analizamos la relación que establece el compositor con los alumnos a partir de la clasificación y explicación de los diferentes aspectos que ayudan a desarrollar esta interacción entre el compositor y los alumnos durante la sesión de trabajo conjunto con los alumnos.

El compositor interviene principalmente generando un clima de proximidad con los alumnos e interés hacia éstos y hacia el trabajo que han realizado previamente a la sesión. De manera general, los compositores fomentan unas relaciones positivas con los alumnos, promoviendo la participación, la colaboración y el respeto, así como las actitudes positivas de todos los implicados en la sesión. A continuación, explicamos detalladamente la relación que el compositor establece con los alumnos a partir de la observación de su actitud hacia los alumnos durante la sesión, destacando los siguientes aspectos:

- Formas de proximidad
- Formas de establecimiento de complicidad
- Formas de implicación
- Formas de respeto
- Formas de valoración

Finalmente, cabe destacar que las intervenciones del compositor en relación con la dinámica y la gestión de la clase son escasas, ya que por lo general el comportamiento de los alumnos durante toda la sesión es muy positivo y muestran atención al compositor. Estas intervenciones se limitan a neutralizar el efecto de los elementos distractores de los alumnos, y generalmente es el docente quien adquiere este rol.

12.3.1 Formas de proximidad

Los compositores se dirigen a los alumnos y se muestran cercanos a ellos desde el primer momento de la sesión de trabajo conjunto, utilizando un lenguaje y un vocabulario adecuado a la edad y al nivel de los alumnos. Si nos referimos al lenguaje no verbal, los compositores no establecen distancias con los alumnos. Durante sus

intervenciones, utilizan los gestos para ayudarse en las explicaciones y entrar en un contacto más directo con los alumnos. También se acercan a los alumnos, se sientan al mismo nivel que ellos o utilizan sus instrumentos, mostrando una actitud distendida durante toda la sesión.

a) Los primeros contactos con los alumnos

Desde el primer momento de la sesión, los compositores se muestran tranquilos y cercanos a los alumnos, dirigiéndose directamente a los alumnos de forma personal. Antes de que los docentes presenten al compositor, éstos saludan a los alumnos mientras van entrando en el aula o incluso les preguntan cómo están, hecho que refleja empatía y que promueve el acercamiento hacia los alumnos.

Las expectativas previas de los compositores son positivas. Muestran ganas por compartir con los alumnos e interés por el trabajo que han realizado a partir de su obra musical. Además, conocen cómo está programada la sesión, lo que posiblemente hace que se muestren con confianza en un contexto educativo que no es muy común para ellos y, por consiguiente, disfrutar de este encuentro tan especial.

C3: (El compositor rompe el silencio y comienza a hablar con los alumnos mientras la maestra llega al aula, adelantándose a la presentación oficial de la profesora) Bueno, ¿Qué tal? ¿Cómo estáis? Me hace mucha gracia venir aquí, a ver qué habéis hecho. Yo también os explicaré cosas... Tengo ganas de escucharos, que me las toquéis, lo que habéis hecho.

(R 5B S9)

C3: Hoy venía para aquí en el coche pensando: Estoy contentísimo porque voy a escuchar unas composiciones de unos niños que me han dicho que han hecho una música... Me han dicho que son magníficas. Y me hace una ilusión. Y cuando me he levantado por la mañana he pensado: ¡hoy es el día de escuchar las músicas! Si, si... me hace mucha ilusión. Mucha, mucha, mucha...

(J 2A S11)

Ya en las primeras intervenciones, podemos observar un tono y un lenguaje cercano a los alumnos. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, el compositor rápidamente muestra interés por el significado del nombre del grupo clase y realiza una broma que le sirve para aproximarse a los alumnos.

D1: Buenos días, "Pops".

A: Buenos días (Varios alumnos responden a la vez).

C1: ¿Y "pops"? ¿Qué quiere decir "pops"?

D1: Es la clase de los "Pops". Es que cada clase tiene un nombre de mar, pero ahora ya cambiamos.

C1: ¿Pero no de la música "pop"?

A: *(Los alumnos ríen).*

D1: No... No, no... de mar. "Pops" de mar. *("Pops" en catalán se traduce como "pulpos" en castellano, por lo que el compositor hace un juego de palabras).*

(B 6B S12)

De la misma forma, los compositores se muestran espontáneos desde el primer momento de la sesión, introduciendo bromas y presentándose como personas totalmente cercanas y próximas a los alumnos. En este caso, las frases que utilizan para comenzar a explicar su trayectoria o para dar paso a las preguntas, fomentan un clima ameno y distendido, lo que acortará la distancia entre la figura del experto y los alumnos. Las siguientes citas nos ilustran tres momentos correspondientes a los tres compositores que participaron en la experiencia:

C1: Muy bien. Pues os explicaré un poco lo que he hecho en mi vida.

(B 6B S12)

C2: Bien, ¿me toca a mí, ya? *(Pregunta el compositor mientras ríe).* Bueno, ya veis que soy una persona más o menos normal, como vuestros padres o vuestros abuelos... Puede ser. Soy más o menos normal, no tengo pelos azules ni cosas raras. Y estoy vivo. Los compositores normalmente están casi todos muertos, ¿no? Pues yo soy de los vivos. Yo tengo 54 años.

(T 6A S12)

C3: Venga, preguntarme. Preguntarme lo que queráis.

(J 2A S11)

b) La adaptación al contexto

Los compositores muestran una gran capacidad de adaptación al contexto en el que se encuentran, teniendo presente en todo momento a quién van dirigidas sus intervenciones. La forma que tienen de expresarse y la utilización de ideas cercanas a los alumnos, les permite transmitir unos conocimientos específicos sobre un tema, pero de manera totalmente comprensible para los alumnos.

Los compositores explican aspectos complejos de manera sencilla y utilizan un lenguaje cercano al contexto no especializado en el que se encuentran, introduciendo metáforas que permiten a los alumnos seguir su explicación y favoreciendo la interacción con éstos. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, el compositor explica a un grupo de nivel inicial la profesión de compositor.

C2: Pues eso es lo que hago. Me dedico a hacer, a crear... A hacer una música para imaginar, para que cuando escuchéis digáis: ¡Ostras! ¿Y ahora qué pasará? ¿Y ahora qué pasará? ¿Y eso

cómo lo hace? Es decir, eso me dedico a hacer. A hacer divertir a la gente escuchando cosas, simplemente escuchar música. Escuchar cosas que no os imagináis, cosas que digo: Ah, yo ya sé qué es. Y dices, ¿y eso cómo lo hace este señor? ¿no?

(C II S8)

Los compositores también responden a los alumnos teniendo en cuenta la edad y el nivel de aprendizaje de los alumnos, buscando en todo momento la forma más adecuada de presentar, contextualizar o ejemplificar la idea que quieren transmitir a los alumnos y adaptando sus explicaciones al contexto en el que se encuentra. Un buen ejemplo es el caso de un mismo compositor explicando el contexto de su composición adaptada a la edad de los alumnos, explicando la misma idea de forma totalmente diferente.

En el ciclo inicial, el compositor comienza a explicar la idea que representa su composición a través de la imaginación, situando a los alumnos en una cueva. El compositor explica una historia, gesticulando y situando a los alumnos en el contexto y añadiendo la anécdota de los murciélagos desde el primer momento, lo que hace que la historia esté viva.

C2: Imaginaros... ahora os explicaré una historia. Imaginaros que estamos aquí a oscuras, y estamos dentro de una cueva. ¿Habéis entrado alguna vez dentro de una cueva con vuestros padres? *(Algunos alumnos responden que sí)*. En una cueva que está a oscuras, que no hay luz, y sientes un murciélago: ¡Aaay, que susto! *(El compositor grita y gesticula imitando los sonidos y movimientos de un murciélago)*

A1: Me da miedo.

C2: ¿Sí que da miedo? *(El compositor pregunta para después continuar con la historia)*

A: *(Varios alumnos responden que no)*.

C2: Pero de repente se encienden los focos, y ves a un señor que hace: pim, pam... y dices: ¡ay, que ritmo más chulo! Ahh que es guay, ¿ehh que sí? *(Los alumnos van riendo con la historia que explica el compositor y con la forma que tiene de explicarla)*.

(C II S8)

En el ciclo superior, el compositor contextualiza igualmente la obra, pero introduciendo el estilo de música jazz y los músicos de jazz, cosa que no hizo en el ciclo inicial. Como el mismo compositor explica, el jazz es “una música más cercana” para los alumnos. También explica la idea de cueva, pero en este caso, explica que se trata del lugar donde normalmente se tocaba este estilo de música. De alguna manera, el compositor proporciona una información más precisa para que los alumnos puedan contextualizar mejor la obra y entender mejor lo que el compositor quiere expresar con su música.

A1: ¿Qué ambientes has recreado con tu música?

C2: El ambiente... Yo cuando hice esta composición, tocaba mucha música de jazz. El jazz es una música más cercana a vosotros, podemos decir. Mucha música de jazz, yo era pianista de jazz, acompañaba mucho. Y en cierta manera el que quería retratar en esta pieza es cuando comienza "pa pa-pa" y comienza el contrabajo "pim pum pim pum..." (*El compositor canta un pequeño fragmento referente a la primera parte de la audición que han trabajado los alumnos, donde aparece el ritmo del güiro y le sigue el contrabajo interpretando un walking bass*). Todos podríamos decir: eso lo he sentido o lo he visto, ¿no? Era como retratar un poco como un juego. Cuando yo tocaba jazz hace años... y de hecho todavía hay, se solía hacer siempre en locales que eran como cuevas cerradas de alguna manera, ¿no? Un poco la pieza trata, podemos decir, de la cueva. ¿Qué es la cueva? Un bosque lleno de fantasmas, lleno de... ¿no? Quiero decir. Y entonces, cuando se enciende la luz, toca uno la batería, otro el contrabajo... "pim pum pim..." y todos en cierta manera nos ponemos a mover el cuerpo. Eso era, por eso se llama *Ambients*. Aquel espacio donde hay aquella oscuridad, que de repente se enciende la luz y aparece un ambiente, ¿no? De aquí viene su nombre.

(T 6A S12)

c) El estilo y el registro lingüístico

Respecto al lenguaje que utilizan los compositores, podemos decir que frecuentemente introducen palabras próximas a la manera que tienen de hablar los alumnos. Además, combinan una actitud distendida con una actitud más formal, dejando presente en algunos momentos la distancia como experto o el argumento de autoridad. Es por eso por lo que los alumnos pueden sentirse cercanos a la figura del compositor, pero al mismo tiempo manteniendo el respeto y la admiración por la figura del experto como profesional.

En este sentido, podemos observar en una misma frase la combinación de un léxico cercano a los alumnos con un léxico especializado, en momentos donde los compositores introducen conceptos propios del lenguaje musical.

C1: Esta era un poco loca. Esta palindrómica... Pero se han de saber bien, bien las notas. Pero a veces pasa (*El compositor introduce el concepto "palindrómico" como recurso compositivo*).

(B 6B S12)

Por otra parte, el léxico cercano a los alumnos también se combina con el argumento de autoridad, en momentos donde los compositores explican de forma muy natural, aspectos relacionados con su trayectoria como compositor, haciendo referencia a sus estudios musicales o al reconocimiento que han recibido como compositores, tal y como se ejemplifica en las siguientes frases:

C1: Pero al final me fui espabilando y me fui a una escuela muy buena de música que se llama la Escolanía de Montserrat, que puede ser que hayáis ido alguna vez a Monserrat y los hayáis visto cantar.

(B 6B S12)

C2: A partir de aquí, lo bueno que tuve, fue que empecé muy bien porque la primera pieza que hice me dieron un premio, la segunda también, la tercera también... Me dieron tantos premios, uno detrás de otro, y pensé: bueno, puede ser que no lo haga mal del todo si me van dando premios.

(T 6A S12)

d) La utilización del lenguaje no verbal

Los compositores muestran acercamiento y proximidad a través de la distancia que establecen con los alumnos. Ello se observa en distintas situaciones:

Los compositores se colocan frente al grupo de alumnos. De forma general, los compositores se colocan frente al grupo de alumnos a los cuales va a dirigir su intervención, de manera que los alumnos tocan para el compositor.

Los compositores se adaptan al espacio y se integran entre los alumnos. Otra forma de mostrar su acercamiento es adaptándose al espacio e integrándose entre los alumnos, así como utilizando los mismos instrumentos de los alumnos para acompañar sus explicaciones o para dar como modelo su propia interpretación. En el caso de C2, tanto la maestra como el compositor, ayudan a los alumnos a colocarse para la primera interpretación. El compositor se muestra casi como uno más en el contexto de la clase, muy integrado con lo que están haciendo los alumnos (C II S8). En el caso de C3, el compositor se muestra cercano a los alumnos desde el primer momento y se coloca al mismo nivel que los alumnos, utilizando para sentarse lo mismo que utilizan los alumnos (un cojín grande que tienen en el suelo, sobre el cual se sientan todos en forma de medio círculo). Incluso, en un momento de la sesión, se coloca de rodillas y frente a los alumnos, dando indicaciones a los alumnos, tocando las primeras notas del metalófono o escuchando atentamente la interpretación. De esta forma, el compositor mantiene un contacto directo con los alumnos y muestra una actitud distendida con los alumnos (R 5B S9).

Los compositores se aproximan físicamente a los alumnos a los cuales dirigen su explicación. Por lo general, los compositores se van moviendo por el espacio, según a quien dirijan sus intervenciones. Principalmente el C2 y el C3, se levantan y se acercan a los alumnos para dar las indicaciones y mostrar las sugerencias de tú a tú. Esto quizás ayuda a que los alumnos sientan próximos al compositor (T 6A S12). Además, los compositores van pasando entre los alumnos y probando algunos de sus instrumentos, de manera que muestran a los alumnos de forma práctica las sugerencias. También hacen que los alumnos prueben las sugerencias que éstos van proponiendo en relación con la creación musical e indican a los alumnos cómo tienen que hacer para seguir sus indicaciones (R 5B S9).

e) El cuidado por la participación y la presencia de cada alumno

Los compositores tienen presentes a cada alumno, considerando que se trata de un trabajo en grupo y que la presencia y el trabajo de cada alumno es importante para el resultado. En este sentido, los compositores quieren tener todos los alumnos dentro de su campo visual.

C1: Muy bien. ¿Sabéis que hay cosas muy interesantes? *(El compositor comienza su intervención e indica a los alumnos que se coloquen de manera que pueda ver a todos los miembros del grupo).*

(B 6B S12)

También se preocupan por mostrar un trato personal hacia los alumnos. Así, es frecuente que antes de introducir sugerencias o realizar preguntas a los alumnos, los compositores preguntan a los alumnos por su nombre y se dirigen a ellos de manera personal durante la sesión.

C3: Porque por ejemplo... Estel, ¿tú te llamas Estel, no?

A1: Sí.

C3: Me he acordado...

(...)

C3: Después... ¿tú te llamas Sergi, no?

A1: No, Lluís.

A3: Ah, Lluís. Tú eres el despistado, gracias a tu despiste... *(El compositor se equivoca en el nombre del siguiente alumno, pero sí que recuerda que es el alumno del despiste y valora lo que por casualidad consiguió su despiste, que en este caso fue desarrollar la idea de la obra tal cual la presentan ahora al compositor).*

(R 5B S9)

Esto muestra respeto por los alumnos, aunque solamente comparta con ellos una hora de su tiempo, lo que hace que los alumnos se sientan reconocidos y valorados por el compositor, quien se involucra intentando tratar a cada alumno de forma personal.

Esta atención personalizada también se pone de manifiesto cuando los compositores dirigen sus intervenciones a cada uno de los alumnos, realizando aportaciones y dando sugerencias para mejorar o avanzar a cada instrumento o a cada grupo instrumental. Esto muestra un trato bastante equilibrado hacia todos los alumnos y, además, destaca la función de cada alumno dentro del grupo y de la creación.

C3: Bueno, más cosas. Porque había otros instrumentos: los crócalos, los triángulos... (*Los alumnos y la profesora van respondiendo al compositor*). Del primer grupo, los triángulos y los crócalos, ¿os podéis poner de pie? Porque también he visto cosas (*Los alumnos que tocan los crócalos y los triángulos se ponen de pie para escuchar y probar las sugerencias del compositor*).

(R 5B S9)

A todo ello, hay que añadir que los compositores buscan asegurar la atención de cada alumno dentro del grupo. Para ello, los compositores observan atentamente y están muy pendientes de cada uno de los alumnos y de los pequeños detalles. De esta manera, algunos intentan preguntar, escuchar o trabajar con cada alumno de manera individual.

C3: ¿Y tú que haces? (*El compositor se dirige al alumno que toca el pandero con los dedos*). A ver, hazlo...

(J 2A S11)

Y con aquellos alumnos que están distraídos o que les cuesta más seguir sus explicaciones, los compositores frecuentemente les proporcionan indicaciones de manera individual, preocupándose por lo que tienen que tocar y por el momento en el que tienen que tocar dentro de la creación, así como si tienen su instrumento o si están preparados para la interpretación.

C3: Aleix, tú mira lo que haces, no lo que hacen los demás...

(J 2A S11)

C3: Dylan, ¿no tocas nada?... Ah, la armónica. Muy bien.

(R 5B S9)

Podría decirse pues, que los compositores propician un ambiente adecuado donde todos los alumnos participan y tienen un determinado rol dentro de la creación, favoreciendo el trabajo en grupo y la convivencia de todos los alumnos.

12.3.2 Formas de establecimiento de complicidad

Los compositores utilizan algunos recursos que les ayudan a establecer complicidad con los alumnos desde sus primeras intervenciones en el aula. Los compositores se muestran muy cercanos a los alumnos introduciendo aspectos, opiniones y experiencias personales que hacen que los alumnos conecten rápidamente con el experto como persona.

Además, el compositor introduce bromas y anécdotas que ayudan a que los alumnos interactúen en la conversación y relaciona algunas ideas de sus explicaciones con experiencias o aspectos cercanos a los alumnos, lo que hace que los compositores se muestren más próximos a los alumnos y a su realidad.

Existen otros recursos que también buscan establecer una complicidad con los alumnos. En este caso, los compositores se identifican con los alumnos, relacionan sus vivencias con las vivencias propias de los alumnos, utilizan la primera persona del plural o les hacen protagonistas de lo que están explicando, mostrándose en algunos casos incluso cómplices con ellos. Esto consigue que los alumnos se sientan identificados con la figura del experto.

a) Explica aspectos, opiniones y experiencias personales

Los compositores explican experiencias personales, aspectos relacionados con la profesión de compositor o su trayectoria musical, así como aspectos o anécdotas relacionados con su experiencia y su vida musical, lo que hace que los alumnos muestren respeto por la figura del compositor. Generalmente explican su trayectoria al comienzo de la sesión, introduciendo comentarios sobre sus inicios musicales, lo que era para ellos la música durante su infancia y su adolescencia, así como las dificultades que conllevaba estudiar y dedicarse a la música. Se trata de una forma fácil y segura de que los niños se sientan cercanos a ellos, hablándoles de cuando tenían su misma edad.

C3: Y les pedía a los reyes... Bueno, los padres me decían: ¿has escrito la carta a los reyes? Y yo siempre les pedía un piano y no me lo compraban (*Algunos alumnos ríen*). Me traían cosas más pequeñas, juegos muy chulos, pero un piano no. Me imagino que claro, comprar un piano... Y siempre pedía el piano, el piano... Y tardaron bastantes años y el piano llegó cuando tenía, creo yo... unos 12 años. Hasta que no tuve esa edad, iba a clase de piano y

estudiaba en casa de una vecina. Pero en casa no tenía piano hasta que no tuve 11 o 12 años. Y cuando llegó el piano, fue entonces... uff, fue chulísimo.

(R 5B S9)

C1: Y mi padre también es músico y de pequeño ya me enseñaban música. Mi padre estaba un poco preocupado al principio porque confundía el Si y el Sol. Son de estas notas que están aquí, el Si y el Sol. Y decían: ¡Ay, este niño que no podrá hacer música!

(B 6B S12)

Otra manera de mostrarse cercanos a los alumnos es explicando experiencias o anécdotas personales o familiares, así como aspectos de su vida cotidiana. En estos casos, los alumnos pueden sentirse identificados también con las vivencias actuales del compositor, lo que posiblemente ayuda a que los alumnos se muestren atentos y con interés hacia lo que el compositor les está explicando.

C3: Eso en la playa lo podéis hacer, este verano. Yo lo hago cada año por el verano, con mis hijos hacemos un jardín Zen en la playa. Cogemos tres o cuatro piedras. Vamos a una playa donde hay bosque y todo eso, y con el rastrillo hacemos un jardín Zen muy chulo. Y entonces un juego muy bonito es poner las piedras, con el rastrillo labrarlo y entonces quedarse un minuto observando las piedras y que cada uno diga la piedra que le gusta más y por qué. Y es curioso porque cada uno dice una piedra diferente, dependiendo de la piedra y de la persona. Un juego que podéis hacer este verano.

(R 5B S9)

Pero los aspectos que más destacan son los relacionados con su experiencia como compositor, como por ejemplo las historias sobre cómo decidieron dedicarse a su profesión, sus gustos musicales o sus preferencias con relación a la creación musical. De esta manera, los alumnos se pueden ver reflejados en las experiencias que los compositores viven como melómanos, músicos o compositores.

C2: Fui a secretaría y les dije: Mira, [en el horario] tengo un cuadro al medio libre y qué hay que se pueda hacer en este cuadro al medio libre. Y me dijeron: Mira, hay una asignatura que se llama contrapunto, que yo no sabía lo que quería decir contrapunto. Y me dicen: Mira, está el profesor aquí, que es el Roger, que es un gran amigo mío, y me dijeron: Habla con él. Fui a hablar con él y le dije: Bueno, y eso del contrapunto qué es. Me dijo esto es así, pam, pam... Ah vale, pues ya que estoy aquí lo haré [...] Para que veáis que a veces ser compositor no es una cosa que decides desde pequeño, y naces compositor, y serás compositor... Sino que, en un momento, una cosa tan pequeña como poner una cosa en tu horario, resulta que no conocías que es la cosa más importante que has hecho en tu vida.

(T 6A S12)

En este caso, el compositor transmite la idea de que no siempre desde pequeño tienes que saber a lo que te vas a dedicar, sino que es algo que puede aparecer cuando menos te lo esperas. Esto puede convertirse en un referente para los alumnos, que es muy

probable que también pueden sentir este tipo de dudas.

Finalmente, todos los compositores sin excepción muestran su pasión por la música, por lo que son frecuentes sus comentarios en torno a sus gustos musicales. Desde sus preferencias con relación al estilo o al tipo de música que les gusta, como a su pasión por componer, son aspectos que podemos destacar a partir de sus intervenciones:

C1: No tengo un compositor preferido, tengo un compositor preferido de cada época. Pero sería muy largo, porque épocas de música hay muchas. De todas maneras, uno... uno, no tendría.

(B 6B S12)

C2: En todo caso, me gustaban estas músicas y hasta que un día conocí a una persona como yo ahora mismo y me dijo: Mira, haz esto. Y yo al principio le dije: ¿Esto? Esto es muy raro, ¿no? [...] Pero de repente, comencé a hacerlo y me di cuenta de una cosa, que no era raro. Lo que era... era muy divertido, porque era diferente. Podía hacer cosas que no me imaginaba antes, ¿no?

(C II S8)

A1: ¿Te gusta componer?

C3: ¡Muuuucho! Me gusta mucho. Yo creo que es de las cosas que me gustan más de lo que hago, la música. Me gusta mucho y escribir música, inventármela... Inventármela es lo que más me gusta. No sé si me gusta más tocar, pero me gusta tanto como tocar y puede que más, no lo sé.

(J 2A S11)

b) Incluyen experiencias o aspectos cercanos a los alumnos

Los compositores utilizan continuamente recursos para disminuir la distancia entre ellos como expertos y los alumnos, los cuales se ponen de manifiesto de distintas formas. Frecuentemente, hace mención de lugares, temas o aspectos cercanos para los alumnos, lo que hace que su discurso resulta más próximo a los alumnos. Además, los compositores construyen sus intervenciones incorporando elementos conocidos por los alumnos.

C1: Mi abuelo tenía, y aún existe, una casa aquí en Terrassa. Una casa que se llama *Casa Farràs*, ¿alguno la conoce? (*Algunos alumnos responden tímidamente*). Es una casa de instrumentos de música en el centro, a la calle Gavatxons.

(B 6B S12)

C1: Y ahora me dedico básicamente a componer y a ser profesor, como os decía, de orquestación y composición. Orquestación... Veo que tenéis aquí definido todos los instrumentos de la orquesta sinfónica (*Comenta el compositor haciendo referencia a un póster que tienen en la pared*).

(B 6B S12)

En este caso, el compositor se ha servido de la información que le transmiten los posters del aula de música para relacionarlos con lo que él quiere explicar a los alumnos.

c) Incorpora anécdotas o bromas

Los compositores introducen anécdotas bromas o anécdotas en su discurso que generalmente captan la atención de los alumnos y hacen que los alumnos se rían y se sientan más cercanos a las explicaciones de los compositores, generando expectación en los alumnos y fomentando la interacción entre el compositor y los alumnos. Este tipo de intervenciones son posiblemente uno de los aspectos que contribuyen a mantener un clima distendido y próximo entre alumnos y compositor.

A1: No hay ningún Pau.

C3: Me he confundido, tengo muy mala memoria (*Algunos alumnos ríen*). ¿Tú cómo te llamas?

A1: Isabel.

C3: ¿Isabel? Pues muy bien, Marta, ya verás que tengo muy mala memoria (*El compositor bromea en relación a su mala memoria. Todos los alumnos ríen y comentan la broma*). Porque tengo muy mala memoria.

(R 5B S9)

C2: Esta pieza que veis aquí, *Ambients*, la compuse cuando era ya un poco más grande que vosotros. Tan sólo tenía 25 o 26 años. Era un poco más grande que vosotros, no mucho más eh. Y a partir de aquí... Bueno, como hasta ahora (*El compositor bromea con los alumnos sobre su edad*).

(C II S8)

C1: Esto de los palíndros tiene tela, eh. Hay concursos de palíndros y hay libros escritos de palíndros... Libros, libros... Poemas... Y hay compositores un poco sonados como yo, que hemos hecho muchos palíndros.

(B 6B S12)

En este caso, el compositor se llama a sí mismo "compositor sonado", hecho que contrasta de manera ocurrente con el argumento de autoridad y la explicación de un nuevo concepto musical. Ello resulta divertido para los alumnos, ya que los propios compositores hablan de aspectos posiblemente próximos al pensamiento de los alumnos, a sus gustos, intereses o preocupaciones. Añadimos otros ejemplos en los que se puede observar este tipo de situaciones.

Los compositores también introducen bromas no solamente cuando hablan de ellos mismos como compositores, sino también cuando explican algunos de los

conceptos musicales o ideas sobre el proceso creativo, lo que hace que resulte fácil de entender y divertido para los alumnos. También hacen bromas con relación a las obras de los alumnos, con aspectos como el título, las ideas de la composición o los instrumentos que han escogido los alumnos para su creación. De esta manera, acercan las explicaciones a los alumnos y consiguen que su discurso sea más ameno.

C3: ¿Suenan infinito?

A: *(Algunos alumnos responden que sí).*

C3: Porque todo el rato está bajando... Como es una escala que baja no cansa, ¡imaginaros si sube! *(Algunos alumnos ríen).*

(J 2A S11)

C3: Si llego a saber que hay [gongs] así de pequeños, a lo mejor les hubiera pedido a los músicos algunos así *(Comenta el compositor haciendo referencia a un gong de tamaño pequeño. Los alumnos ríen).*

(R 5B S9)

Finalmente, cabe destacar que los compositores buscan la complicidad con los alumnos. Esto hace que los alumnos también se muestren como son, compartiendo también sus propias experiencias con los compositores.

C3: Esto del desorden y el orden es como la mesa donde trabajo, donde escribo. Tú ves que está todo desordenado, pero yo sé dónde está cada cosa. ¿No os pasa a vosotros? *(Los alumnos ríen y responden que sí).* [...] Y tú ya lo encuentras, tú ya sabes dónde está cada cosa ¿no?

A1: Sí, y después los padres, como no lo quieres ordenar, te lo ordenan ellos y después no sabes dónde está cada cosa.

[...]

C3: Cuando veáis a los padres les decís: no, no... mi habitación está como la composición del Ramón Humet. Parece que está desordenada, pero está ordenada *(Los alumnos ríen).*

D4: Después déjame tu teléfono... *(El compositor, la maestra y los alumnos ríen).*

(R 5B S9)

d) Encuentra paralelismos con los alumnos

Los compositores se identifican con los alumnos, comparando lo que les pasa a los alumnos con lo que le pasa a él como compositor. Podemos decir que resaltan aquellas vivencias que de alguna forma puedan ser parecidas o comparables entre ambos. De esta forma, los alumnos se sienten identificados con las experiencias y las explicaciones el compositor, lo que favorece la interacción con los alumnos y que los alumnos se muestren próximos a la figura del experto. Posiblemente, este tipo de comentarios también hace que los alumnos sientan que el compositor valora su trabajo.

C3: Eso es lo mismo que me pasa a mí, pero de otra manera. Porque yo soy mayor que vosotros... y más misterioso.

(C II S8)

C3: Y otro instrumento que estudio ahora, porque yo sigo estudiando igual que vosotros (*Algunos alumnos sonríen extrañados*). Sí, sí... tengo un profesor.

(R 5B S9)

Pero donde más paralelismos buscan en el proceso compositivo que han realizado los alumnos para componer sus creaciones. Es decir, comparan sus propias experiencias como compositores con las experiencias que seguramente también han vivido los alumnos a lo largo de todo su proceso creativo. En esta comparación, los compositores utilizan a los alumnos y les hacen protagonistas de lo que están explicando: experiencias, sentimientos, anécdotas... Esto hace que los alumnos puedan entender de una forma mucho más cercana lo que el compositor como experto les quiere transmitir. De alguna manera, los alumnos también han pasado por el mismo proceso creativo y estas reflexiones seguramente ayudan a que los alumnos tomen más consciencia de lo que supone el proceso creativo, así como a acortar la distancia que se establece entre los alumnos y el experto.

En las siguientes citas, destacamos tres momentos en relación con el proceso compositivo y cómo el compositor expone sus coincidencias con los alumnos.

C2: ¿Ei que pensabais lo mismo al principio cuando hicisteis esto? Eso es un poco raro, ¿sí o no?

A: Sí (*Varios alumnos responden*).

C2: ¿Eh que sí? Yo pensaba lo mismo. ¿Veis? No nos diferenciamos tanto.

(C II S8)

En este ejemplo, el compositor explica las sensaciones que tuvo durante sus primeros contactos con la música contemporánea cuando comenzó a dedicarse a la composición. Los alumnos se sienten identificados con lo que explica el compositor y seguramente han tenido sensaciones o pensamientos similares cuando se han acercado por primera vez a la música del compositor, a la composición o a su propia creación musical.

C2: A veces la hago como hacéis vosotros, muchas veces [...] Muchas veces yo dibujo la música, ¿no? Eso de: ¿qué tienes en la cabeza? Pues "pam, pam, pam..." Y de hecho la música cuando la ves así, es una cosa sube y otra cosa baja. Es así más o menos, ¿no?

(T 6A S12)

El hecho de que el compositor explica que a veces compone igual que los alumnos, da un plus de significación a lo que han realizado durante todas estas sesiones previas a su visita. De alguna manera, el trabajo que han realizado los alumnos, incluso antes de que el compositor lo escuche, ya está siendo aceptado y valorado por el compositor.

Finalmente, y en el contexto de esta comparación, observamos que los compositores utilizan en diferentes momentos de la sesión la primera persona del plural, involucrando a los alumnos en su discurso e identificándose con pensamientos y experiencias que comparten con los alumnos. De esta forma, los compositores consiguen que los alumnos se identifiquen con las vivencias del compositor, introduciendo comentarios sobre su experiencia personal como compositores y relacionándolo directamente con las experiencias personales de los alumnos. Esto hace que los alumnos puedan entender de una forma mucho más cercana lo que el compositor como experto les quiere transmitir.

En el siguiente ejemplo, el compositor hace una reflexión sobre lo que implica componer a nivel personal y lo explica desde la perspectiva de la experiencia que han vivido los alumnos en su proceso de creación, haciéndoles partícipes de la experiencia compositiva. Se identifica con los alumnos en relación a lo que supone componer, como parte de la expresión personal y musical de un momento concreto de la persona.

C2: Es decir, todas las obras que hacemos es un momento de nosotros. El momento vuestro está aquí. Este fragmento es la vuestra parte de cómo sois ahora en este momento.

(C II S8)

De la misma forma, el compositor utiliza la expresión “como compositores”, frase que acerca la profesión de compositor a los alumnos y que hace que los alumnos se sientan delante del compositor como tal, cuestionándose las mismas ideas que el propio compositor se podría cuestionar mientras compone música.

C1: Pero a veces cuando hacemos una cosa, a veces no pensamos. Y está bien que nos planteemos como compositores: Un glissando, ¿arriba o abajo? ¿Por qué?

(B 6B S12)

12.3.3 Formas de implicación

Los compositores se implican de forma muy positiva en la actividad de trabajo compartido con los alumnos. Desde el primer momento muestran ganas e interés por el proyecto y por el trabajo que han realizado los alumnos, mostrando unas expectativas previas muy altas, hecho que hace que los alumnos se sientan valorados por el experto incluso antes de interpretar sus creaciones.

C3: Me hace mucha gracia venir aquí, a ver qué habéis hecho, yo también os explicaré cosas... Tengo ganas de escucharos, que me las toquéis, lo que habéis hecho.

(R 5B S9)

A lo largo de la sesión, podemos observar que el compositor escucha con atención a los alumnos y observa detalladamente los elementos de la clase, lo que le permite contextualizar sus explicaciones e intervenciones. Finalmente, los compositores muestran un gran interés por las opiniones y los aspectos personales de los alumnos, lo que provoca que los alumnos se sientan respetados y valorados. De igual manera, los compositores también se interesan por las creaciones de los alumnos, ya sea por la partitura, las ideas que han utilizado en su creación o la representación sonora de dichas ideas en la composición entre otras, involucrándose de manera positiva en la actividad.

a) Observa los elementos de la clase para integrarlos en sus intervenciones

Los compositores observan atentamente el espacio que les rodea, consiguiendo integrar el material de clase con algunos de los aspectos que explican a lo largo de la sesión. Los compositores utilizan esta información como punto de partida para explicar algunos conceptos a través de los elementos que los alumnos tienen en el aula, como podría ser la pizarra, las fotos o imágenes relacionadas con música, los instrumentos musicales u otros materiales de temática musical.

C1: ¿Veis aquí que pone orquesta de cámara? (*El compositor se acerca a uno de los carteles que tienen colgados en la pared de la clase para explicar la colocación del público en un concierto de orquesta de cámara. Algunos alumnos responden que sí*). Los músicos están en el escenario y el director. Y atrás, que seríamos nosotros, estaría todo el público.

(B 6B S12)

Los compositores también miran con interés el trabajo que han realizado los alumnos a partir de su obra. En este sentido, observan detalladamente las partituras que

han realizado los alumnos, las ideas que los alumnos han apuntado sobre los elementos musicales de su obra o los esquemas que han realizado a partir de su música. Esto ayuda a los compositores a obtener más información sobre el proceso de descubrimiento y análisis que han seguido los alumnos a partir de su obra, así como las creaciones que han realizado los diferentes grupos de alumnos.

C3: Sonidos de cocina, a mí me encanta cocinar (*El compositor comenta mientras observa las ideas que los alumnos habían apuntado en el blog*). Pero no, en el disco no hay ningún instrumento de cocina (*El compositor y los alumnos ríen*).

A1: Pues para la Isabel sí.

A2: Sí, suena como al... "bonggg". Suena como a una olla... [...] Como si el gong fuera una olla [...] Y las cortinas de vidrio suenan como... [...] picando con los tenedores, las cucharas, los cuchillos y todo... (*Otros alumnos van respondiendo entre las diferentes intervenciones de la alumna, pero no se escucha con claridad*).

C3: Sí, si... es que se puede hacer mucha música en la cocina. Eso del gong que se parece a una olla. De hecho, es un gong que, en vez de tocar normal, lo coges con la mano y apagas el sonido, como si fuese una olla.

A2: No resuena.

(R 5B S9)

Además, los compositores están muy atentos a todo lo que ocurre a su alrededor y observan cada pequeño detalle, haciendo algunas preguntas a los alumnos para asegurarse de que todo está correcto para la interpretación. De esta forma, los compositores están muy pendientes de cada uno de los alumnos, así como de que los instrumentos estén en orden, esperando a que todos los alumnos estén preparados para el momento de la interpretación. De manera general, también se preocupan por el momento en el que tocará cada uno de los alumnos, asegurándose de que todos conozcan el momento en el que tienen que tocar.

C3: El triángulo aquel también tiene que llevar la correa, ¿no?

D4: Sí, voy a buscarle otra cinta.

[...]

C3: ¿No tocas tú?

A1: Sí, pero toca después del tambor.

C3: Bueno... pues bien.

[...]

(*Los alumnos que tocan el carrillón están moviendo algunas placas del instrumento*).

C3: ¿Todo el rato vas poniendo y quitando?

(R 5B S9)

b) Escucha con atención para dar respuestas contextualizadas

Los compositores escuchan con atención e interés cuando los alumnos intervienen, tanto en los momentos donde los alumnos hablan o comparten con el compositor como en los momentos donde los alumnos interpretan sus creaciones musicales, implicándose activamente en la sesión con los alumnos. Podemos destacar las siguientes situaciones:

Intervenciones a partir de las preguntas que le realizan los alumnos. Los compositores están muy atentos a las preguntas que les realizan los alumnos, captando en cada momento lo que los alumnos se preguntan sobre su obra, sobre su proceso creativo, su profesión u otros aspectos relevantes. A partir de las preguntas que les realizan los alumnos, se preocupan por responder adaptándose al contexto y que, de esta forma, lo que explican sea entendido por los alumnos. Los compositores se preocupan por saber si sus respuestas son claras para los alumnos y, además, si consiguen responder a sus preguntas, lo que nos muestra que los compositores buscan cumplir las expectativas de los alumnos.

C2: Eso era, por eso se llama *Ambients*. Aquel espacio donde hay aquella oscuridad, que de repente se enciende la luz y aparece un ambiente, ¿no? De aquí viene su nombre (*El compositor se queda callado esperando y añade un comentario*). No sé si lo he contestado.

(T 6A S12)

Intervenciones posteriores a las explicaciones de los alumnos. Los compositores escuchan atentamente las intervenciones de los alumnos. Estas intervenciones son variadas y les sirven a los compositores para conocer a los alumnos y sus creaciones, para interactuar con ellos o para hacer avanzar en el conocimiento. A partir de lo que los alumnos comparten con los compositores, éstos son capaces de construir sus intervenciones, tomando como punto de partida las ideas iniciales de los alumnos en su discurso. En cuanto a las intervenciones de los alumnos, destacamos principalmente aquellas que tienen relación con determinados aspectos sobre su creación musical o sobre el proceso creativo que han llevado a cabo.

A: (*Los alumnos comienzan a explicar entre todos lo que es para ellos un jardín Zen y algunos comentarios no se entienden con claridad*). Según lo que decíamos el otro día era como... Un cuadrado... Una bandeja... Sí, eso... Un cuadrado con arena y después como un... Un rastrillo

así pequeño... Para hacer formas... Y después con la otra punta del rastrillo...Y decían que servía para desestresarse (*El compositor ríe*). No... Si estás nervioso, te entretienes... (*El compositor los escucha atento y va afirmando lo que los diferentes alumnos explican*).

[...]

C3: Muy bien, muy bien (*El compositor va respondiendo a lo que explican los alumnos*).

[...]

C3: Y es muy curioso porque en Kioto hay los jardines secos, los de piedras y el rastrillo, pero que son grandes. Y estos que hay aquí para desestresarse son pequeñitos, que te los venden por 30 euros. Pero el de allí es un jardín más grande que esta sala. Y hay unas piedras grandes y pasas el rastrillo alrededor. Hace como una onda, como si la roca hiciese la onda, y está el resto labrado con el rastrillo.

(R 5B S9)

En esta cita, el compositor escucha atento y posteriormente enfoca su explicación de los jardines zen comparándolo con la idea que habían explicado los alumnos anteriormente.

Intervenciones posteriores a las interpretaciones de los alumnos. En la primera interpretación de los alumnos, los compositores escuchan en silencio y concentrados, dejando la partitura en el suelo si es el caso, observando atentamente a los alumnos y mostrando una actitud receptiva tanto hacia los alumnos como a las creaciones. Los compositores van mirando con curiosidad cada una de las cosas que ocurren durante la interpretación. De esta manera, los compositores captan perfectamente la esencia de las creaciones de los alumnos y esto les permite realizar sus intervenciones posteriores.

Además, con frecuencia los compositores piden a los alumnos que realicen pequeñas prácticas que ellos mismos guían o que toquen algún fragmento de la creación para poder escuchar con atención algún aspecto concreto de la composición. Los compositores escuchan atentamente lo que van tocando los alumnos y observan qué alumnos necesitan más o menos ayuda para conseguir lo que el compositor les propone, así como si finalmente consiguen poner en práctica sus aportaciones. De esta forma, sus intervenciones posteriores van enfocadas a destacar los aspectos que no han terminado de funcionar durante la práctica o la interpretación.

Finalmente, los compositores escuchan con mucha atención las creaciones de los alumnos cuando los alumnos, después de introducir las sugerencias de los compositores, tocan las propuestas de los compositores. También muestran muchas ganas por escuchar los cambios que los alumnos hacen en sus composiciones a partir de sus aportaciones.

C3: Muy bien, pues todo de arriba a abajo. Soy todo oídos (*El compositor termina todos los recordatorios y sugerencias, y muestra expectación por escuchar el resultado final de la obra*).

(R 5B S9)

c) Muestra interés

Desde el primer momento, los compositores se implican y muestran interés, realizando preguntas que, además de fomentar el diálogo con los alumnos, les permiten obtener más información de los alumnos.

Por los aspectos personales y las experiencias de los alumnos.

Los compositores rápidamente muestran interés por los alumnos y por las experiencias personales o musicales de los alumnos. En conjunto, se trata de una forma de implicarse con los alumnos y con el grupo durante la sesión de trabajo compartido que fomenta que la relación entre el experto y los alumnos sea más próxima, además de que los alumnos se sientan aceptados por el compositor.

C2: Y entonces nos puede pasar que nos equivoquemos, ¿no? Ay, que se me ha pasado, espera que vuelvo. ¿Os ha pasado alguna vez?

(C II S8)

- Por la opinión de los alumnos

Para los compositores, también es importante la opinión de los alumnos con respecto a algunos temas que introducen en su discurso. Queremos también destacar el clima que se genera cuando el compositor y los alumnos dialogan y comparten no tan solo experiencias, sino también sus opiniones sobre diversos aspectos musicales, sobre aspectos relacionados con la obra del compositor o incluso con aspectos personales del compositor. Todo esto contribuye a que tanto alumnos como compositores se involucren de forma personal en la experiencia.

C1: En mi tiempo libre acostumbro a escuchar música de jazz. ¿Sabéis lo que es el jazz? (Los alumnos responden rápidamente que sí. El compositor continúa preguntando) ¿Os gusta el jazz? (Los alumnos responden con diversidad de opiniones y todos ríen).

(B 6B S12)

C3: ¿Y mágico? ¿A alguno le parecía mágico? ¡Qué gracia! ¿A quién le parecía mágico?

(R 5B S9)

En esta cita, el compositor se extraña por cómo los alumnos reciben su música. Además, se interesa por la opinión de los alumnos y del por qué han calificado su música como "mágica", por lo que continúa haciendo algunas preguntas a los alumnos para obtener más información sobre las impresiones de los alumnos con respecto a su propia obra.

- Por las composiciones que han realizado los alumnos

Los compositores muestran muchas ganas por escuchar las creaciones de los alumnos, así como mucho interés por las creaciones de los alumnos y por el trabajo que han realizado, lo que le permite entender mejor su música. Esto le ayudará a contextualizar la música y a pensar en las posibles sugerencias que dará a los alumnos sobre su creación.

Principalmente, los compositores quieren conocer aspectos como el título y las ideas que han utilizado los alumnos para desarrollar la creación, la representación sonora de dichas ideas o la partitura, entre otros aspectos. Además, estas preguntas sirven a los compositores para asegurarse de que han entendido correctamente las ideas que los alumnos les han transmitido sobre su creación, que además de lo que ellos mismos han podido escuchar durante la interpretación, les servirá como punto de partida para elaborar su intervención.

D1: ¿Cómo se llama esta música? ¿Cómo se titula?

A: *Infinity* (Varios alumnos responden).

D1: *Infinity*, ¿por qué se titula así?

A1: Porque hemos pensado que la música es infinita y que nunca se acaba.

D1: Querían utilizar la idea de continuidad, de resonancia...

C1: Muy bien.

(B 6B S12)

A1: Hay un volcán dormido, el viento y todo está tranquilo. Pero después: ¡puummm! Explota el volcán. Y entonces todo se esbarretja... los pájaros, el viento y todo. Y entonces eso... (*Un alumno comienza a explicar las partes de su composición a través de la historia de la explosión del volcán antes de interpretar la obra. Algunas palabras no se entienden con claridad. El compositor va asintiendo a las palabras del alumno*).

A2: Vuelve a pasar, vuelve a explotar otro volcán.

C3: Ahh, vale. Hay dos volcanes. ¿El segundo es más fuerte o más suave?

A3: Igual.

A4: Pasa lo mismo.

C3: Vale. Osea, que son dos veces, dos volcanes diferentes. [...] Perfecto. Pues me gusta mucho la idea. A ver cómo suena.

(J 2A S11)

Aunque menos frecuente, los compositores también se interesan por otros aspectos como el tiempo que han dedicado los alumnos para componer dicha creación, a quién se le ha ocurrido el título de la composición o de quién han sido algunas ideas de la creación, así como quién dirige la composición en el caso de que exista la figura de director o qué otras composiciones han hecho anteriormente.

Finalmente, y en el caso de que los alumnos hayan elaborado la partitura de su composición musical, los compositores también muestran interés por ver la partitura que han realizado. Esto es un ejemplo más de cómo los compositores reflejan, a través de su actitud de curiosidad e interés hacia el trabajo que han realizado los alumnos, cómo se toman en serio la actividad que están compartiendo con los alumnos.

(El compositor se levanta y pregunta por la partitura. El maestro se la proporciona rápidamente. El compositor se sienta de nuevo con la partitura y la observa detenidamente).
C3: Eso, La explosión. Tengo la partitura aquí que habéis hecho.

(J 2A S11)

- Por el proceso compositivo de los alumnos

Los compositores también quieren conocer cómo los alumnos han pasado de las ideas musicales a su representación sonora durante el proceso de creación, qué tipo de elementos musicales han utilizado para ello, así como los instrumentos que han elegido para su composición. De esta forma, el compositor se interesa por el proceso compositivo. Esto le permite tener una visión general de la obra y conocer la idea musical que han utilizado los alumnos para desarrollar su composición.

C3: ¿Vosotros en vuestra composición habéis utilizado instrumentos metálicos?

[...]

C3: Pero ha habido varias explosiones, ¿no? *(Los alumnos van respondiendo que sí a las preguntas del compositor)*. Unas cuantas... No es una, son varias, ¿no? ¿Porque la explosión es cuando la olla hace "pum"? *(Los alumnos continúan respondiendo de forma afirmativa)*. Ah, vale.

[...]

C3: ¿Y aquí hay la escala infinita?

Los alumnos piensan y algunos responden que sí y otros que no.

A1: Sí, en los carrillones *(Finalmente, responde uno de los alumnos)*.

C3: En los carrillones ¿Cuándo hacéis la escala infinita?

(J 2A S11)

En estos ejemplos, el compositor hace preguntas en relación con los instrumentos, la representación sonora de las ideas musicales y los elementos musicales que los alumnos

han utilizado. En este caso, las preguntas en relación con número de explosiones le sirven al compositor para conocer cómo han desarrollado e interpretado los alumnos las diferentes explosiones en su composición.

12.3.4 Formas de respeto

Los compositores no sólo muestran interés por los comentarios y opiniones de los alumnos con respecto a la obra analizada o a su propia creación, sino que también muestran respeto por lo que expresan los alumnos. Esto también lo podemos observar en los momentos donde los compositores respetan las ideas iniciales de los alumnos en sus creaciones, incluso aunque no sean totalmente coherentes con lo que quieren transmitir.

a) Las creaciones de los alumnos

Los compositores valoran y respetan el trabajo y las creaciones que han realizado los alumnos, así como las ideas musicales que han utilizado, el proceso creativo que han seguido, la interpretación que realizan o incluso la partitura. Por esta razón, las sugerencias de los compositores no pretenden cambiar las creaciones ni imponer sus ideas como expertos, sino proponer recursos o variantes para mejorar el trabajo que han realizado los alumnos o dar sugerencias para mejorar sus creaciones.

C3: La composición está muy bien, yo no la tocaría. Yo ya la dejaría así. Pero ahora vamos a hacer variantes eh, pero...

(R 5B S9)

Los compositores destacan los aspectos positivos y sugieren algunos cambios, pero respetan las decisiones compositivas de los alumnos. De esta forma, el compositor mantiene las ideas de los alumnos, pero el resultado final se acercará más a la idea que los alumnos han querido expresar en su creación o al estilo de la obra del compositor, ayudando a los alumnos a asimilar y utilizar en sus creaciones los principales elementos musicales de la obra estudiada.

C2: Y cuando llegáis a esta parte del final, que hacéis uno, otro y otro... Está muy bien, pero ¿por qué no hacemos un poco de "bogeria" en el medio?

(T 6A S12)

Los compositores también respetan las interpretaciones de los alumnos. Sin embargo, quieren mostrar a los alumnos nuevas formas de tocar o nuevas maneras de plantear su creación en torno a la interpretación musical. Generalmente, los compositores preguntan a los alumnos antes introducir nuevas sugerencias en torno a la interpretación musical. De esta manera, los compositores obtienen información sobre cómo tocan y cómo quieren tocar los alumnos, para comprobar si los alumnos lo hacen de manera consciente y si el resultado de la interpretación que acaban de escuchar es intencionado. Por consiguiente, los compositores realizarán su intervención según la respuesta de los alumnos, respetando las ideas que ellos hayan decidido expresamente para su interpretación. En este sentido, los compositores respetarían manera de tocar de los alumnos, si fuera una decisión justificada por los alumnos.

C3: Los crócalos son instrumentos muy delicados, se han de tocar... Si los arrastráis, entonces parece que ñi, ñi, ñi... (*El compositor acompaña la explicación tocando los crócalos de manera que muestra lo que está explicando a los alumnos*). Pero bueno, también está bien. También es chulo. ¿Queráis eso también?

A1: Bueno, no lo teníamos previsto.

C3: Pues si entonces no lo tenáis previsto, porque a veces si queréis eso es fantástico. Pero si no lo tenáis previsto, entonces mejor que lo toquéis limpio.

(R 5B S9)

En el caso de los alumnos que han utilizado partituras para representar sus creaciones, los compositores también muestran respeto por cómo han escrito sus creaciones y por las gráficas que han utilizado los alumnos para representar su música. De esta manera, observan y se interesan por el trabajo que han realizado los alumnos, respetando sus ideas no convencionales de escritura musical. Un ejemplo es el caso de un compositor que pide permiso para modificar la partitura de los alumnos según los cambios que han introducido en la creación, mostrando un gran respeto por el trabajo de los alumnos antes de modificar su partitura sin su consentimiento.

b) Las decisiones de los alumnos en sus creaciones

Los compositores también respetan las decisiones que han tomado los alumnos en sus creaciones. Es por eso por lo que los compositores preguntan a los alumnos en vez de cambiar directamente su composición. De esta manera, son los alumnos los que finalmente toman sus propias decisiones compositivas con la ayuda del compositor. Esto

permite que los alumnos continúen teniendo protagonismo en su creación y muestra el gran respeto del compositor por las ideas iniciales de los alumnos y sus creaciones.

C3: Pues aquí te quedas un rato... cinco segundos.

A1: Tres.

C3: O tres... tres segundos (*El compositor responde aceptando la sugerencia del alumno*).

(J 2A S11)

Además, siempre tienen en cuenta el gusto de los alumnos. Es decir, los compositores proponen, pero respetan lo que los alumnos quieren hacer en su creación. Los compositores involucran a los alumnos en las decisiones compositivas, invitando a que sean ellos los que tomen sus propias decisiones a partir de las diferentes posibilidades que les muestran los compositores. Finalmente, el compositor les da la posibilidad y no la obligación de añadirlo en su creación, por lo que la decisión de introducir los cambios o no es de los alumnos.

C3: Bueno, eso es una idea. Es una idea porque encuentro que la “rana” esta es muy importante, eh. Y entonces que no quede tapada. Pero en todo caso vosotros ya haréis.

(R 5B S9)

Además, los compositores siempre se muestran muy respetuosos, incluso cuando consideran que sus sugerencias encajan mejor en la obra de los alumnos. De esta forma, los compositores transmiten a los alumnos que no hay solamente una manera de hacer que sea la correcta, dándoles libertad para que finalmente sean ellos los que decidan.

A1: Encaja más.

C3: Encaja, yo encuentro que sí. De la otra manera también está bien, es otra manera de verlo.

D4: ¿Cómo os gusta más?

A: De las dos maneras (*Varios alumnos responden*).

C3: De las dos maneras está bien.

(R 5B S9)

Finalmente, incluso uno de los compositores explica que va a hacer un intrusismo en la creación de los alumnos. Esta forma de hablar denota un gran respeto por las ideas iniciales y la obra de los alumnos, donde incluso antes de hacer nuevas propuestas, el compositor de alguna manera muestra a los alumnos su intromisión.

C3: Aún me queda una cosa más. Ahora haré un intrusismo, que es: comenzáis en el mismo orden, pero comienza el Sergi y que sea una sola nota de diferencia, una nota de diferencia. A la segunda nota Iván, a la tercera... Y sólo una nota. Si alguno se despista... ¡ueh! ¿Vale?

¿Lo probamos así?

(R 5B S9)

c) Los argumentos de los alumnos, incluso si no son coherentes

Los compositores respetan las opiniones o comentarios de los alumnos cuando éstos expresan lo que los compositores no se esperan o son diferentes a sus propuestas. También respetan sus ideas, incluso cuando consideran que no son coherentes o que su justificación no es la más correcta. En este sentido, consideran que lo más importante es pensar y justificar cada decisión tomada durante la composición o la interpretación musical, de forma que el resultado no sea algo aleatorio sino reflexionado por los alumnos. De esta manera, los compositores respetan las ideas, las decisiones o los argumentos de los alumnos, solamente si éstos pueden explicar o razonar su justificación.

Siguiendo con las creaciones de los alumnos y en referencia a este tema, los compositores cuestionan los elementos musicales y los recursos compositivos que los alumnos han utilizado en sus creaciones y les hacen reflexionar sobre ellos, para comprobar si son los más adecuados para la representación de sus ideas musicales, y según lo que quieren expresar a través de su música.

En el siguiente ejemplo, el compositor cuestiona a los alumnos la idea de utilizar glissandos ascendentes para representar hojas que caen al suelo, un movimiento que visualmente es descendente. La explicación del alumno no convence al compositor, pero en ningún momento dice que no sea correcta. Sin embargo, los alumnos tienen su propia justificación, por lo que el compositor respeta su idea compositiva incluso aunque la respuesta no le parezca coherente. Además, y siguiendo el argumento de autoridad, compara la situación con sus alumnos de composición de grado superior de música.

C1: Pero pregunta: ¿Por qué el glissando era ascendente y no descendente, ya que una hoja cae?... ¿Alguna razón?

A1: (*Los alumnos piensan y finalmente uno de ellos responde*) Porque cuando va cayendo comienza arriba, y es como si el Do grave fuese arriba y cuando acaba abajo está agudo.

C1: El compositor pregunta: ¿Y por qué no lo has hecho de al revés... turururur... (*El compositor canta un glissando descendente*) ¿Ya que dices eso...? Pregunto, solamente.

A1: Porque me suena más que el grave es arriba y el agudo, abajo.

C1: Fíjate... Muy bien (*El compositor sonríe y comenta extrañado*). Mis alumnos de composición de la *Esmuc*, siempre les digo que me justifiquen cuando hacen una cosa. Por ejemplo, si es una cosa que cae como una hoja y hacen un glissando hacia arriba, no les digo que lo cambien. Pero que lo justifiquen. Si como es tu caso, tú ves que arriba es agudo y abajo es grave, y encuentras un razonamiento... ¿por qué no, eh?

(B 6B S12)

12.3.5 Formas de valoración

A lo largo de la visita, podemos observar que el compositor constantemente emite mensajes y comentarios con valoraciones positivas hacia los alumnos, especialmente con relación a sus composiciones y sus interpretaciones, pero también respecto a la opinión de los alumnos y los argumentos que dan, las preguntas que les hacen y las respuestas que les dan los alumnos. Es lo que consideramos un refuerzo positivo para los alumnos.

A continuación, hacemos hincapié en algunos aspectos en los que estas valoraciones son más evidentes y significativas.

a) Las capacidades creativas de los alumnos

Los compositores valoran de manera muy positiva las capacidades creativas de los alumnos, lo que podemos entender como un refuerzo positivo para los alumnos y el trabajo que han realizado a lo largo de las sesiones previas. Generalmente, los alumnos sonríen cuando los compositores hacen este tipo de comentarios, lo que muestra que las palabras de los compositores hacen que los alumnos se sientan valorados.

C2: Vais muy deprisa. Sois muy espabilados, yo lo veo (*Algunos alumnos sonríen*).

(C II S8)

C2: Estoy muy preocupado porque me estáis haciendo una competencia muy grande. [...] Me pondrán fuera de mi trabajo ¿eh? (*Los alumnos ríen*). Porque vosotros lo estáis haciendo súper bien. Muy bien. Muy bonito, muy bonito, muy bonito...

(C II S8)

En según que ocasiones, valoran estas capacidades antes de escuchar las obras de los alumnos, es decir, antes de que los alumnos la interpreten. Estos comentarios provenientes del experto son muy relevantes para los alumnos, convirtiéndose en un voto de confianza y de valoración hacia su trabajo incluso antes de escucharlo.

C1: Puede ser que haya más ideas, que vosotros ahora me daréis alguna pista y yo me copiaré (*La maestra y algunos alumnos ríen*).

(B 6B S12)

C2: Exacto, pero ya la habéis hecho vosotros y seguro que será mejor que la mía.

(C II S8)

Después de escuchar y compartir con los alumnos sus creaciones, los compositores también valoran algunas aptitudes concretas, como por ejemplo la capacidad de resolución de problemas, las capacidades compositivas o interpretativas, o incluso la capacidad de audición y de análisis musical.

C3: Entonces, esta magia que habéis encontrado, era de las cosas que cuando me planteé la obra quería hacer. Una obra llena de resonancias mágicas. Y veo que lo habéis captado, sois muy buenos oyentes.

(R 5B S9)

Finalmente, los compositores confían en las capacidades de los alumnos y por ello, les plantean retos, considerando que tienen capacidades para continuar experimentando, avanzando y aprendiendo sobre composición musical.

C1: Y aquí ya no sé si lo conseguiréis hacer porque es bastante más enredada, que es coger la pizarra, aunque sea digital, y girarla (*El compositor propone a los alumnos realizar un canon invertido*).

(B 6B S12)

En esta cita, el compositor les da una idea más complicada que las anteriores, planteándoselo a los alumnos como un reto compositivo.

b) Las intervenciones de los alumnos

En general, los compositores se sienten interesados por las intervenciones de los alumnos y en la mayoría de los casos, se expresan haciendo comentarios positivos al respecto. Así, nos encontramos que cuando los compositores explican, valoran positivamente las opiniones o experiencias personales de los alumnos.

A1: A mí no gustan de ahora, a mí me gustan de antes. Porque me gusta Queen... me gustan estas cosas.

C2: Uy, qué cosas te gustan. Estas cosas me gustan a mí también.

(C II S8)

C3: ¿Y mágico? ¿A alguno le parecía mágico? ¡Qué gracia! ¿A quién le parecía mágico? [...] Qué gracia que sea mágico ¿Por qué debe de ser mágico esto?

A1: Porque la música tiene como misterio, es como mágica.
A2: Es como mágica.

(R 5B S9)

En ambos ejemplos, las valoraciones del compositor se manifiestan a través de la reafirmación de las aportaciones de los alumnos.

- Las preguntas que les hacen los alumnos

Otra forma que los compositores tienen de expresar esta valoración positiva se da cuando hacen comentarios donde destacan la pertinencia o la complejidad de las preguntas que les hacen los alumnos antes de responderlas.

A1: ¿Cuál es el significado de la escala infinita?

C3: Ostras, eso es una pregunta muy difícil eh. Igual que la de ella, pero aún más, tú... ¡La escala infinita! (*El compositor responde sorprendido*). No lo sé. ¿Qué crees que debe de ser eso?

(J 2A S11)

En este caso, los compositores valoran de manera indirecta a los alumnos, su capacidad reflexiva o su capacidad para cuestionarse aspectos importantes sobre la obra estudiada.

A1: ¿Cómo te inspiraste en la canción?

C1: Entonces... Ha utilizado una palabra muy bonita que no la han utilizado los otros dos grupos, que es la palabra inspirar, inspiración. Y eso es muy importante [...] A ver si alguno de vosotros puede decir qué es eso de la inspiración.

(B 6B S12)

El compositor valora la importancia de la pregunta que le han hecho los alumnos. El hecho de responder a través de una nueva pregunta resulta otra forma encubierta de valoración de esta.

Finalmente, los compositores se sirven de las respuestas que los alumnos dan a sus preguntas para dar muestras de reconocimiento a sus aportaciones. A menudo, los compositores hacen preguntas a los alumnos para hacerles pensar. Cuando los alumnos llegan a la respuesta correcta o la que buscan los compositores, éstos valoran su respuesta y la utilizan como punto de partida para continuar avanzando en la explicación.

C1: Pero una hoja que cae, ¿qué problema tiene si lo queremos traducir musicalmente? (*Los alumnos piensan la respuesta, pero ninguno responde*). Que prácticamente qué...

A1: No hace ruido.

C1: Exactamente, no hace ruido.

(B 6B S12)

En otras ocasiones, los compositores valoran las respuestas de los alumnos con relación a aspectos o conceptos difíciles de explicar. En estos casos, generalmente los compositores escuchan las diferentes respuestas de los alumnos y finalmente valoran las intervenciones de los alumnos cuando consiguen explicar los conceptos utilizando sus propias palabras.

A1: No, piensas en la idea de repente.

A2: A lo mejor estás intentando hacer una música y te viene la idea a la cabeza y dices: Ya la tengo. Y eso es inspirarte.

C1: Más o menos es eso. Es muy difícil de decir lo que es la inspiración.

(B 6B S12)

c) El proceso de análisis y creación

Los compositores valoran mucho el proceso de trabajo que han seguido los alumnos a partir de su obra. En algunos momentos, los compositores incluso se sorprenden positivamente por el trabajo que han realizado los alumnos después de escuchar la creación.

C3: Pero lo habéis hecho vosotros, no lo has hecho tú, ¿no? (*El compositor pregunta refiriéndose a la maestra*).

A: No... sí... (*Varios alumnos responden tímidamente, dando respuestas contrarias*).

D4: ¿Quién lo ha hecho?

A: Nosotros (*Varios alumnos responden*).

(R 5B S9)

Los compositores escuchan con atención lo que explican los alumnos y añaden comentarios y explicaciones en los que valoran el trabajo que han realizado los alumnos a partir de su obra. Receptivos a las explicaciones de los alumnos, éstos también destacan algunos momentos relevantes del proceso que han seguido los alumnos para componer, desde el descubrimiento de la obra musical hasta el proceso compositivo o los problemas que los alumnos hayan podido experimentar durante la experiencia.

Los compositores valoran la primera fase de acercamiento y análisis musical de la obra y en algunos casos, se sorprenden por lo que los alumnos han llegado a trabajar a partir de su música. Los alumnos responden y explican ideas en relación con los aspectos que han descubierto y que conocen de la obra del compositor, como por ejemplo la estructura, los principales elementos musicales o constitutivos de la obra, la instrumentación u otras ideas extramusicales. Esto hace que los compositores valoren el

conocimiento que tienen los alumnos sobre su música.

D3: Entonces la obra también la escuchamos con un musicograma para saber cada una de las partes. Y vimos... ¿cuántas partes tenía la obra del Agustí?

A: Seis (*Todos los alumnos responden decididos y al unísono*).

D3: Seis partes tenía la obra del Agustí.

C2: "Déu n'hi dò" (*Responde sorprendido el compositor*).

(C II S8)

Los compositores hacen referencia al proceso creativo y, por consiguiente, a algunos de los pasos a seguir en la composición musical. En referencia a esto, los compositores valoran algunos de los pasos que han seguido los alumnos para realizar sus creaciones musicales. Los alumnos también se sienten valorados, ya que el compositor corrobora el trabajo que han realizado a lo largo de las sesiones.

C2: Es decir, por eso lo que habéis hecho, está bien eso del dibujo. Porque tu dibujas y después imaginas. Y dices: A ver, ¿cómo haremos esto? Y con eso vas viendo lo que no funciona, en cierta manera ¿no?

(T 6A S12)

En este sentido, relacionan los problemas que han podido tener los alumnos con su experiencia personal. De esta forma, el problema de los alumnos es un problema compartido también entre profesionales, por lo que convierte la experiencia en algo real y cercano a ambas partes y proporciona "valor" al problema.

C1: Y eso es muy difícil. Así que no me extraña que os costara, no me extraña nada... Porque con tantos instrumentos, a veces uno quiere tocar mucho... El otro dice: Ai, que yo no hago nada... Pero lo bonito es la combinatoria que puede haber entre todos los elementos.

(B 6B S12)

En este caso, el compositor explica lo difícil que es ponerse de acuerdo en una composición colectiva y se identifica con ellos, valorando positivamente el trabajo que han realizado.

d) Las creaciones de los alumnos

Al finalizar las interpretaciones, los compositores aplauden y hacen comentarios valorando el trabajo que los alumnos han realizado. A partir de esta valoración positiva, los compositores comienzan a proponer algunas sugerencias o cambios para mejorar las creaciones de los alumnos. En conjunto, podemos decir que estas valoraciones positivas se convierten en un refuerzo positivo para los alumnos.

C1: Muy bien... Muy bien, muy bien. (B 6B S12)

C2: ¿Muy bien no? Lo hacéis estupendo todo esto. (T 6A S12)

C3: Os felicito. Una maravilla, una maravilla. (R 5B S9)

Los comentarios y las valoraciones de los compositores se refieren a los siguientes aspectos:

- La belleza y la calidad de las creaciones

En el caso de las creaciones, los compositores valoran tanto la calidad de las composiciones como su atractivo musical. Otros aspectos que valoran y destacan en torno las creaciones de los alumnos son las ideas de las obras que los alumnos toman como punto de partida, así como la adecuación de las ideas musicales y el texto con la música y los recursos musicales utilizados.

C3: Me ha gustado mucho, mucho mucho... Muy bonito. Muy guay. Qué ilusión, *La explosión*. (J 2A S11)

C2: Y toda esta parte de aquí. Está muy chula, a mí me ha gustado mucho... muy bonito, muy bonito... (C II S8)

C1: Muy bien. ¿Sabéis que hay cosas muy interesantes? (B 6B S12)

C1: Hace muy bonito y es la idea ésta de engranaje, también de cosa continua como las horas. (B 6B S12)

Los aspectos que los compositores destacan son los aspectos propios de la música contemporánea, como podría ser la utilización de instrumentos no convencionales o las formas no convencionales de tocar los instrumentos. Por consiguiente, y a través de sus intervenciones, podemos observar el interés general de los compositores por la experimentación sonora y la búsqueda de nuevas sonoridades.

(Justamente al final de la interpretación de la composición, a una alumna se le cae la olla al suelo. Se escucha a un alumno decir "alaaaaa..." y todos los alumnos ríen).

C3: *(El compositor primero se asusta y luego se sorprende del final de la interpretación)* Me ha gustado eso. Ostras... ¡qué final de la composición! Qué chulo este final.

A1: Eso del final, se nos ha ido un poco...

C3: ¿Eso de tirar la olla no lo queréis poner, ¿no?

A: *(Varios alumnos ríen y dicen que no).*

A2: Estaría bien *(El resto de los alumnos también hablan en segundo plano).*

C3: Queda muy bien.

(J 2A S11)

Se trata de un caso curioso donde el compositor anima a los alumnos a introducir en su creación lo que había sido un error de interpretación.

Los compositores valoran las ideas que han tenido los alumnos en sus creaciones. También valoran la conexión entre los elementos musicales que los alumnos han utilizado y la idea musical de su creación. Los elementos musicales utilizados ayudan a expresar de manera coherente la idea que los alumnos quieren transmitir con su creación, tal y como ilustra la siguiente cita:

C1: Habéis hecho un canon. Y hay una cosa que me ha gustado también con relación a la diferencia con otros grupos, que a veces esta especie de cánones se pueden hacer de una manera más aleatoria [...] Pero en cambio aquí, habéis hecho un canon más medido y lo he encontrado muy acertado, porque estáis hablando de un engranaje. Está todo muy medido y muy bien dividido, y entonces iba muy bien con la idea [...] Y después también me ha interesado que hayáis utilizado los metalófonos, cuatro, también esta idea de que muchas piezas, puede ser, que hacen como un engranaje.

(B 6B S12)

Así mismo, destacan aquellos recursos musicales que utilizan los alumnos en sus creaciones y que les parecen de alguna manera interesantes para expresar sus ideas, así como frecuentes en composición musical o también factibles para los intérpretes.

C2: Es muy buena idea lo que habéis utilizado del "tic tac tic tac...". Eso hace una cosa que en música es muy habitual, que llaman los pedales. [...] Y eso lo habéis hecho muy bien porque de esta manera, podéis incluso reposar [...] Y muy buena idea lo de dejar espacios para poder cambiar de instrumentos, es muy importante, ¿eh? Porque muchas veces el señor que sopla también tiene que descansar y respirar un poco, ¿no?

(T 6A S12)

Los compositores también destacan las creaciones de los alumnos en aquellos casos en los que han conseguido captar y plasmar las ideas trabajadas sobre su música en su propia creación, o bien han conseguido recrear el espíritu de la obra del compositor.

C3: Os felicito. Una maravilla, una maravilla. Habéis hecho un auténtico jardín Zen, muy chulo, muy chulo [...] Escucha, pero qué pasada. Muy chulo. Estoy muy contento. Todo el mundo toca... Muy bonito, muy variado todo el rato. Muy chulo. Además, cogéis la idea. Estas ideas se ven muy claras. Como sube, como baja. Como parece desordenado, pero no lo está nada. Las escalas... Todo eso está.

(R 5B S9)

Pero los compositores no solamente valoran las ideas derivadas de su obra, sino que también valoran las ideas originales y propias que los alumnos introducen en sus creaciones. De esta manera, la obra del compositor es el punto de partida y de inspiración para los alumnos, pero no es una limitación para la búsqueda y la utilización de otros elementos musicales en sus creaciones.

C3: ¿Eso es una “rana”, ¿no? [...]. Carai, muy bien (*El compositor escucha con atención y finalmente responde mientras ríe*). Pero la “granota” no sale en la composición.

D4: No (*La maestra también ríe*).

C3: Eso es una... Eso es una digamos originalidad...

(R 5B S9)

- La interpretación de las creaciones

En cuanto a la interpretación de las creaciones, podemos distinguir principalmente dos momentos en los cuales los compositores valoran la interpretación de los alumnos. El primero de ellos, cuando los alumnos presentan sus creaciones al compositor, y el segundo de ellos, cuando añaden o incorporan las sugerencias del compositor.

Las primeras valoraciones después de que los alumnos presentan sus creaciones al compositor, suelen ser valoraciones generales y podríamos decir que hacen referencia de manera simultánea tanto a aspectos compositivos como interpretativos.

C3: Bueno, está muy bien. Muy chula la pieza. Os felicito de verdad, de verdad... Me parece... Bueno, eso es para concierto, es para concierto. ¿Tenéis que hacer un concierto, ¿no?

(R 5B S9)

Sin embargo, existen algunos momentos donde los compositores valoran expresamente la interpretación de los alumnos. En el siguiente ejemplo, el compositor está explicando un aspecto a mejorar de la creación de los alumnos y, sin embargo, añade un comentario positivo con relación a la interpretación. Posiblemente, el compositor busca un equilibrio entre las ideas que transmite a los alumnos sobre su creación y una crítica constructiva.

C1: Comienzan los timbales, después los metalófonos... que, por cierto, ibais muy juntas. No sé si lo habéis estudiado mucho, pero... puc... parecían como campanas. He quedado parado... ¡muy bien tocado! (Las alumnas que han tocado la melodía de los metalófonos sonrían).

(B 6B S12)

Cuando los alumnos interpretan sus creaciones añadiendo o incorporando las sugerencias del compositor, éstos también valoran muy positivamente los cambios que los alumnos son capaces de realizar tanto en su composición como en su interpretación. En algunos momentos, las sugerencias de los compositores se focalizan principalmente en mejorar la interpretación de una parte concreta de la obra. En este caso, los compositores escuchan atentamente lo que tocan los alumnos y cómo lo tocan, respondiendo con palabras como “exacto”, “muy bien”, “bravo”, “fantástico” o incluso “brutal”, cuando los alumnos consiguen lo que los compositores les proponen, palabras son un ejemplo del refuerzo positivo de los compositores sobre los alumnos. Frecuentemente, las valoraciones de los compositores cuando los alumnos acaban de tocar siempre son muy expresivas y de carácter positivo. A menudo, es el mismo compositor quien dirige y guía a los alumnos para que realicen estas pequeñas prácticas, al mismo tiempo que valoran positivamente los cambios que van consiguiendo los alumnos y que posteriormente introducirán en sus creaciones.

(Una alumna toca de nuevo la escala infinita con las sugerencias del compositor).

C3: ¡Oh, qué cambio! Muy bien. Y ahora Aleix, como si fuesen perlas...

(J 2A S11)

C3: Ohhh... chulísimo. Ahora lo has hecho, pero de primera.

(R 5B S9)

Otras veces, los alumnos incorporan las sugerencias que el compositor ha verbalizado previamente, mientras los compositores escuchan con atención cómo los alumnos integran dichos cambios en su creación. En algunos casos, cuando los alumnos finalizan la interpretación, los compositores comienzan a aplaudir con entusiasmo. Además, los alumnos también comienzan a aplaudir después de interpretar la obra con los cambios y sugerencias del compositor, reconocimiento al que se suma la maestra y el resto de los compañeros de otros grupos.

C2: ¡Ahora! ¿A qué es un final como dios manda? ¿Eh que sí? (El compositor interviene muy sonriente y expresivo mientras todos los alumnos gritan, ríen y responden que sí). Ya está. ¿Así está mucho más bonito ¿no?

(C II S8)

C3: Vale (El compositor comienza a aplaudir la interpretación que acaban de hacer los alumnos después de añadir las sugerencias. Algunos alumnos también aplauden satisfechos). Ahora habéis hecho una entrada profesional.

(R 5B S9)

A modo de conclusión

Cuando observamos la relación que desarrolla el compositor con los alumnos durante la sesión de trabajo compartido, los compositores conectan con los alumnos desde el primer momento de la sesión, a la vez que se muestran muy cercanos al lenguaje y a las vivencias de los alumnos.

Tal y como nos adentrábamos en los análisis, hemos podido evidenciar algunos aspectos que destacan Thomson y Hall (2015) en torno a las dimensiones de las pedagogías de los artistas. En nuestro caso, también los compositores muestran una actitud inclusiva con los alumnos, respetando y valorando los conocimientos y las creaciones de los alumnos, así como utilizando sus ideas como punto de partida para desarrollar y hacer avanzar su aprendizaje (lo que los autores explican como “axiología inclusiva, epistemología descentralizada y prácticas creativas democráticas”).

También hemos encontrado algunas coincidencias con las características que Hall y Thomson (2017) atribuyen a las prácticas pedagógicas de los artistas, así como algunos aspectos que difieren ligeramente o que no se pueden evidenciar, como la administración del tiempo y del espacio, que en una sesión de trabajo compartido no podemos constatar.

En todo caso, la visita del compositor es una experiencia única y especial para los alumnos que participan en este proyecto, por lo que podemos decir que, en este caso, los compositores no buscaron directamente recursos materiales para conseguir esta distinción. Es la propia presencia del compositor la que consigue que el día de la visita sea un momento especial en el proyecto. Sin embargo, sí que hemos podido observar que los compositores introducen en sus discursos aspectos personales para crear confianza y fomentar el diálogo con el alumnado. Incluso exploran inicialmente las ideas de los alumnos (Galton, 2010) o crean conexiones con las experiencias de los alumnos (Hall y Thomson, 2017), por destacar algunos ejemplos. Al igual que Galton (2010), nosotros también identificamos algunas de estas estrategias como una forma de motivar a los alumnos y fomentar su participación.

Otros aspectos que hemos podido observar son los relacionados con la importancia del trabajo en grupo y la inclusión de todo el alumnado, fomentando un trabajo social en el aula (Hall y Thomson, 2017). En este sentido, cada alumno y cada aportación es importante para el compositor, quien se muestra en el aula como un compañero de aprendizaje (Reiss y Pringle, 2003). Aunque utiliza el argumento de autoridad como experto en su forma de arte, esto no significa que también se muestre como facilitador de los procesos creativos en los alumnos (Pringle, 2009). Además, tal como expresa Pringle (2009), los compositores fomentan que los alumnos experimenten y en muchos casos, no dan respuestas ni soluciones concretas, sino que promueven su pensamiento reflexivo y creativo. De esta manera, podemos decir que el experto insta a que los alumnos se sientan como verdaderos compositores, lo que fomenta y refuerza sus competencias creativas.

13. La interacción compositor-alumnos desde la perspectiva de los alumnos

13.1 Cómo intervienen los alumnos

En este apartado, nos centramos en el análisis de los momentos o espacios de la sesión de trabajo conjunto con el compositor donde el protagonismo recae en el alumnado. Observamos que este tipo de intervenciones se producen principalmente en tres tipos de situaciones:

- Cuando realizan preguntas al compositor sobre su biografía, sus obras y su profesión
- Cuando explican al compositor la composición que ellos han elaborado
- Cuando interpretan su propia creación

Cabe decir que no todas las intervenciones de los alumnos quedan expuestas en estas situaciones, ya que éstos participan en la conversación con el compositor y responden a las preguntas que éste realiza durante toda la sesión. Las respuestas de los alumnos como consecuencia de la actuación de los compositores crean situaciones que están directamente relacionadas con lo que hace el compositor en el aula. Por tanto, estas intervenciones aparecen explicadas en el apartado de la interacción compositor-alumnos desde la mirada del compositor.

Antes de entrar en el análisis de cada una de estas tres situaciones, destacamos tres aspectos que hemos observado y que consideramos que influyen en el contenido y el formato de las intervenciones de los alumnos, repercutiendo directamente en el desarrollo de la sesión. Estos son los siguientes:

- *La preparación previa con el docente.* Podemos decir que, de manera general, las ideas que comunican los alumnos al compositor son las que previamente han trabajado con los docentes en las sesiones anteriores a la visita del compositor. Por esta razón, consideramos que la preparación y el trabajo previo con los

docentes influyen en la temática y el contenido tanto de las preguntas que los alumnos hacen al compositor como de la explicación de su propia composición al compositor.

- *La edad de los alumnos.* La edad de los alumnos es otro de los factores que influye en lo que los alumnos explican al compositor, de manera que la participación de los alumnos es mayor en los cursos de tercer ciclo de primaria. Por el contrario, en los cursos inferiores, es frecuente que la intervención del docente esté más presente. Esto ocurre con los docentes D3 y D5, quienes generalmente son ellos los que explican las creaciones de los alumnos al compositor. En estos casos, y aunque los docentes tengan más relevancia en su papel como mediador entre el compositor y los alumnos, no impiden que los alumnos también participen y aporten sus propias ideas en la sesión de trabajo compartido con el compositor.
- *El tiempo del que dispone cada grupo con el compositor.* Como es obvio, la duración de la sesión de la visita del compositor al aula, así como el número de creaciones –tantas como subgrupos se hayan hecho en el grupo clase- influye directamente en el tiempo que el compositor puede dedicar a cada uno de los grupos. Es por eso por lo que nos encontramos con situaciones diferentes dependiendo del grupo. Por ejemplo, y por poner los casos más extremos, nos encontramos con sesiones de una hora de duración y cuatro creaciones diferentes -como ocurre con la D2- y con sesiones de una hora y media de duración y una creación musical -como ocurre con la D4.

De manera general, los grupos que disponen de más tiempo con el compositor permiten a los alumnos dialogar y compartir de manera más activa el compositor. Por el contrario, los grupos que disponen con menos tiempo con el compositor exponen de manera más directa y en muchos casos es el propio docente el que explica algunos aspectos sobre el proceso previo de audición, análisis y creación musical de manera general.

Finalmente, a modo de resumen introductorio de las tres grandes situaciones de participación de los alumnos (preguntar, explicar e interpretar), presentamos una tabla que nos permite observar algunas de las diferencias de las intervenciones de los alumnos en los grupos estudiados, en relación con la edad de los alumnos, la duración de la sesión y el número de creaciones por cada grupo clase:

Grupo	Duración de la sesión / nº de creaciones	Los alumnos PREGUNTAN al compositor	Los alumnos y/o docentes EXPLICAN			Los alumnos INTERPRETAN
			El proceso de audición y análisis previo a la creación	El proceso de creación musical	La creación	
D1 6è	1:00h / 3 creaciones	Los alumnos tienen preparadas las preguntas.	El docente explica el proceso.	El docente explica el proceso. Los alumnos añaden algunas ideas.	Los alumnos explican su creación.	Los alumnos interpretan una vez su creación.
D2 6è	1:00h / 4 creaciones	Los alumnos tienen preparadas las preguntas	El docente explica el proceso.	El docente explica el proceso y los alumnos complementan.	Los alumnos explican su creación.	Los alumnos interpretan una vez su creación.
D3 2n	1:00h / 1 creación	Los alumnos tienen preparadas las preguntas.	El docente explica el proceso. y los alumnos complementan.	El docente junto con los alumnos explica el proceso de creación.	Los alumnos explican su creación acompañados por el docente	Los alumnos interpretan su creación en más de una ocasión.
D4 5è	1:30h / 1 creación	Los alumnos preguntan al final de la sesión fruto del interés del momento.	Los alumnos explican y dialogan con el compositor sobre el proceso	Los alumnos explican y dialogan con el compositor sobre el proceso.	Los alumnos explican su creación mientras dialogan con el compositor.	Los alumnos interpretan su creación en más de una ocasión.
D5 2n	1:00h / 2 creaciones	Los alumnos realizan preguntas sin previa preparación al inicio de la sesión.	El docente explica el proceso.	El docente explica el proceso.	El docente junto con los alumnos explica la creación de los alumnos. No todos los grupos explican su obra al compositor.	Los alumnos interpretan su creación en más de una ocasión.

Tabla 15: Esquema resumen de las intervenciones de los alumnos de los cinco grupos clase.

Observando esta tabla, por ejemplo, si nos fijamos en el grupo del D4, la participación de los alumnos en la explicación del proceso o de su propia creación es mucho mayor que en otros grupos, pudiendo dialogar de manera distendida con el compositor y compartir impresiones y experiencias. En este caso, las intervenciones de

los alumnos son más relajadas y se caracterizan por un intercambio mayor con el compositor. Pero esto no nos extraña cuando se trata de un grupo clase de tercer ciclo de primaria y que además dispone de una sesión de una hora y media de duración para trabajar una sola creación musical.

A continuación, pasamos a exponer los tres tipos de situaciones donde la intervención de los alumnos es la protagonista del momento:

13.1.1 Los alumnos realizan preguntas al compositor

En una parte de la sesión, generalmente al inicio, los alumnos formulan preguntas al compositor para obtener más información acerca de la vida personal y profesional del compositor, así como del proceso de creación que siguen los compositores para componer su propia música o aspectos concretos de la obra estudiada. En algunos casos, como las experiencias con los docentes D1, D2 y D3, las preguntas están pensadas y formuladas por los alumnos en sesiones previas a la visita del compositor. Esto permite a los docentes poder reflexionar dichas preguntas con los alumnos y valorar de esta manera su pertinencia el día de la visita del compositor. En otros casos, como las experiencias con los docentes D4 y D5, las preguntas de los alumnos se hacen en el momento de la visita del compositor sin preparación previa, por lo que a veces no resultan tan provechosas como lo podrían ser las preguntas valoradas previamente entre alumnos y docentes. Además de este tipo de preguntas, algunas veces, los alumnos también hacen preguntas durante la sesión, en relación con las sugerencias que los compositores les proponen.

En el siguiente cuadro, se recogen las distintas preguntas que se dieron en el conjunto de los centros agrupadas por temáticas:

Temática	Preguntas	Nº de preguntas
Vida personal	¿Qué música escuchas en tu tiempo libre? (B 6B S12) ¿Cuál es tu compositor preferido? (B 6B S12) Explícanos un poco de ti. (C II S8) ¿Cuántos años tienes? (J 2A S11) ¿Cuántos años tienes? (R 5B S9)	5

Vida profesional	<p>¿Qué canción fue la primera que compusiste? (B 6B S12)</p> <p>¿De qué obra estás más orgulloso? (B 6B S12)</p> <p>¿Cuántas obras has escrito? (C II S8)</p> <p>¿Cómo consigues a los que tocan la música? (C II S8)</p> <p>¿Cuándo comenzaste a escribir música? (J 2A S11)</p> <p>¿Cuántas composiciones has hecho? (J 2A S11)</p> <p>¿Diriges tu música o solamente la escribes? (J 2A S11)</p> <p>¿Le gusta componer? (J 2A S11)</p> <p>¿Cuántos años llevas en la música? (R 5B S9)</p>	9
Proceso compositivo	<p>Normalmente, ¿a tus canciones pones muchos o pocos instrumentos? (B 6B S12)</p> <p>¿Cómo lo haces para componer la música? ¿Piensas la música y escribes las notas? (C II S8)</p> <p>Cuando escribes las partituras, ¿en qué piensas? (C II S8)</p> <p>¿Cómo lo escribiste? ¿Cómo escribiste los sonidos? (C II S8)</p> <p>¿Cómo lo haces para hacer todo el trabajo? ¿cuesta componer? (C II S8)</p>	5
Obra estudiada del compositor	<p>¿Cómo te inspiraste en la canción? (B 6B S12)</p> <p>¿Tuviste más ideas cuando compusiste <i>Bubbles</i> o esta fue la primera y la única? (B 6B S12)</p> <p>¿Cómo pusiste este título? ¿Por qué le pusiste <i>Ambientes</i>? (C II S8)</p> <p>Si hubieras pensado en la guitarra y en la flauta de pico, ¿cómo las habrías incorporado? (C II S8)</p> <p>¿Por qué compusiste el <i>Jardí Zen</i>? (J 2A S11)</p> <p>¿Por qué has utilizado estos instrumentos y no otros? (J 2A S11)</p> <p>¿Por qué este título? (J 2A S11)</p> <p>¿Cuál es el significado de la escala infinita? (J 2A S11)</p> <p>¿Por qué de repente suena fuerte? (J 2A S11)</p> <p>¿Qué te gustó a ti? ¿Por qué hiciste los jardines Zen y no otra cosa? (R 5B S9)</p> <p>¿Le dedicaste la canción a otra persona? (R 5B S9)</p> <p>¿En el <i>Jardí Zen</i> tenías algún objetivo? (R 5B S9)</p> <p>¿Qué ambientes has recreado con tu música? (T 6A S12)</p> <p>¿Qué es lo que te motivó a escribir este tema? (T 6A S12)</p> <p>¿Estás satisfecho con la obra, tal y como te ha quedado? (T 6A S12)</p> <p>¿Por qué has utilizado estos instrumentos? (T 6A S12)</p> <p>¿Por qué has utilizado tantos contrastes? (T 6A S12)</p> <p>¿Por qué has decidido que los instrumentos tocan de una manera diferente a la usual? (T 6A S12)</p>	18
TOTAL		37

Tabla 16: Preguntas que realizan los alumnos al compositor ordenadas según su temática.⁶⁹

⁶⁹ Preguntas analizadas tomando como referencia un grupo clase de cada uno de los diferentes docentes.

Según cada uno de estos grandes bloques, observamos las siguientes características:

- Vida personal

En todos los centros, los alumnos muestran interés por aspectos y gustos personales del compositor, por lo que en las preguntas siempre hay alguna de ellas que hace referencia a la vida personal del compositor. Tal y como nos han comentado los docentes, es posible que ello se debe por una parte a los intereses propios de la edad de los alumnos y por otra, por la relación que establecen entre la figura del compositor con los profesionales mediáticos de la música en los que la prensa se recrea con sus vidas privadas. Cuando los alumnos hacen este tipo de preguntas, les supone conocer al compositor de manera más personal, buscando la cercanía del experto en temas que podríamos decir que son comunes o universales entre las personas. Por ejemplo, podemos suponer que si los alumnos conocen su compositor favorito o si conocen la música que el compositor escucha en su tiempo libre, de alguna manera se podrán aproximar y conocer más su realidad como persona. De la misma forma ocurre cuando se interesan por su edad, información fácilmente comparable con las personas de entorno de los alumnos.

- Vida profesional

Los alumnos también se interesan por la vida profesional, como podrían ser los inicios del compositor en la profesión o información sobre su producción musical. Como la profesión de compositor resulta poco conocida para los niños, se observa que sus preguntas se encaminan más por aspectos ~~más~~ de carácter biográficos que no profesionales. Así, es frecuente observar, por ejemplo, que los alumnos pregunten por las primeras obras que han compuesto, ya que de alguna manera es el trabajo que han realizado antes de ser profesionales o expertos en composición. Otra de las preguntas que podríamos destacar es sobre cuál es la obra de la que el compositor se siente más orgulloso, cuya respuesta por parte de los compositores es siempre la misma: “la última”.

- Proceso compositivo

Los alumnos también quieren conocer el proceso compositivo del compositor, es decir, cómo compone el experto. Este tipo de preguntas (ej.: “¿Cómo lo haces para componer la música? ¿Piensas la música y escribes las notas?” o “Cuando escribes las partituras, ¿en qué piensas?”) seguramente están motivadas por el proceso de creación que ellos mismos han llevado a cabo para componer su propia creación. De alguna manera, con estas preguntas los alumnos pueden conocer de manera más detallada el proceso que sigue el compositor para componer sus propias obras y de esta manera, comparar dicho proceso con el que han seguido ellos mismos para componer su propia música.

Se dan otras preguntas más concretas como por ejemplo la que hace referencia a la cantidad de instrumentos que el compositor normalmente utiliza en sus obras, que quizás podría ser consecuencia de las reflexiones de los alumnos en relación el proceso compositivo que han seguido para componer su propia creación. Ello se observa en el caso de la obra de *Bubbles*, ya que, a partir de su escucha y análisis, han surgido las indicaciones que los alumnos han tenido que tomar como punto de partida para elaborar su propia creación: utilizar pocos instrumentos e incorporar la voz.

- Obra estudiada del compositor

Prácticamente la mitad de las preguntas analizadas hacen referencia a la obra estudiada del compositor. Hecho completamente lógico si se tiene en cuenta todo el camino que se recorre antes de llegar a la creación. Haber escuchado y analizado con detalle la obra del compositor de manera participativa y reflexiva, conlleva que surjan dudas e interrogantes que los alumnos concretan en formato de preguntas para el día de la visita del compositor. Cuando llega el momento en el que los alumnos pueden conversar directamente con el experto, encuentran las respuestas y explicaciones en primera persona, directamente de la fuente original del compositor, lo cual confiere una gran importancia y relevancia a estos fragmentos de la sesión donde los alumnos pueden profundizar en aspectos que tan solo el propio compositor conoce.

Estas preguntas aparecen frecuentemente relacionadas con el proceso de creación. Por ejemplo, a los alumnos les interesa conocer en qué se inspiró el propio

compositor para hacer la obra o qué ideas tuvo para componer dicha obra. Podría ser que, en parte, este tipo de motivación se debiese al proceso de creación que ellos mismos han llevado a cabo para componer su propia obra, ya que, por poner un ejemplo, los alumnos también han experimentado la necesidad de la inspiración o partir de una idea para la realización de su creación musical. Pero a la vez, debe decirse que interesarse y conocer sobre el proceso compositivo que el compositor ha llevado a cabo para hacer la música que han estudiado, contribuye directamente a entender mejor la música del compositor.

Finalmente, y tal como apuntábamos al inicio de este apartado, más allá de las preguntas recogidas hasta el momento, los alumnos también realizan preguntas en relación con las explicaciones y aportaciones del compositor. En algunos casos son dudas, mientras que, en otros, aportan matices a lo que está explicando el compositor. Por lo general, estas preguntas sirven a los alumnos para entender las ideas que explica el compositor, así como para asegurarse dónde y de qué manera tienen que tocar cuando intentan añadir las aportaciones o sugerencias del compositor. Los siguientes ejemplos nos lo ilustran:

C3: Eh, lo que es divertido es que sea a veces fuerte, a veces suave.

A1: ¿Y lento y rápido?

C3: Y lento y rápido, y con otro instrumento: la variedad.

(J 2A S11)

A1: ¿Puedo hacer así? *(Un alumno le pregunta al compositor mientras va tocando fuerte las cuerdas de la guitarra hacia arriba y hacia abajo).*

(C II S8)

A1: ¿Primero tocan ellos, después nosotros y después todos juntos?

C3: Eso mismo.

(R 5B S9)

13.1.2 Los alumnos explican al compositor

Las explicaciones de los alumnos hacia el compositor tienen relación con su vivencia con respecto al proceso de audición, análisis y creación musical a partir de la obra del compositor, así como los aspectos que consideran más relevantes de su creación musical. Suelen ser explicaciones muy detalladas de todo el proceso experimentado, y que en algunas ocasiones van acompañadas de otras experiencias musicales o anécdotas

en torno a la clase de música, pero que resultan menos relevantes y que no tenemos en cuenta en este apartado.

Cabe destacar algunas evidencias que nos muestran que los alumnos no quieren dejarse nada por explicar al compositor. Esto nos muestra la trascendencia que la actividad tiene para los alumnos, quienes se están tomando muy en serio todo el trabajo que están realizando. En el siguiente ejemplo, el docente muestra su intención de cambiar de grupo y sin embargo, un alumno añade una nueva idea que no han explicado durante su intervención:

D1: Entonces, ¿cambiamos de grupo?

A1: Bueno, y que hemos cogido instrumentos de resonancia.

A: Sí... (*Varios compañeros responden afirmativamente*).

C1: Muy bien... Sí, sí.

D1: Para la idea esta de continuidad que decíamos del *Bubbles*...Bien, que te quedes tranquilo...

(B 6B S12)

Para exponer este tipo de intervenciones, esto es, las explicaciones que los alumnos realizan al compositor, las hemos agrupado de acuerdo con la cronología de los sucesos, según:

- El proceso de audición de la obra del compositor
 - El proceso de análisis musical de la obra del compositor
 - El proceso de creación de su propia obra musical
 - El contenido y naturaleza de su composición.
-
- Las explicaciones sobre el proceso de audición de la obra del compositor

Durante las sesiones previas a la visita del compositor, los alumnos se acercan a la obra del compositor a través del proceso de audición. Por lo tanto, para los alumnos es importante explicar al compositor las vivencias que han experimentado a través de la escucha de su obra. Entre otros aspectos, los alumnos explican lo que la música del compositor les transmite en las primeras audiciones, qué se han imaginado al escuchar la obra y también cómo han entendido su obra. De esta manera, los alumnos van expresando su opinión sobre los diferentes aspectos de la obra, así como la relación de la obra del compositor con ideas extramusicales, como podemos observar en el

siguiente ejemplo:

A1: Eso es de cuando escuchamos por primera vez esta música, fuimos anotando en un papel que estaba en nuestras carpetas de allí, qué nos parecía la música. Y después lo pusimos en común y lo apuntamos todo aquí. A algunos nos recordaba al símbolo del yin y del yang, a algunos magia, a otros sorpresa, otros suave y fuerte...

C3: ¿Y mágico? ¿A alguno le parecía mágico? ¡Qué gracia!

(R 5B S9)

- Las explicaciones sobre el proceso de análisis musical de la obra del compositor

Los alumnos explican cómo han avanzado en el descubrimiento de los elementos musicales de la obra del compositor y en su aprendizaje musical. Desde los primeros acercamientos a la obra del compositor, los alumnos han ido profundizando en el análisis de la obra, lo que les ha permitido entender la composición del compositor. En el siguiente ejemplo, y pese a que diferentes alumnos utilizan la expresión "música desordenada" para referirse a la obra del compositor en las primeras audiciones, podemos decir que esto cambia después de profundizar en la audición y análisis de la obra. Estudiantes tanto de segundo como de quinto de primaria coincidieron en que aunque parecía una música desordenada, realmente se trataba de una música ordenada cuando son capaces de analizar y entender la obra, como podemos ver en el comentario de un alumno:

A1: Lo de desordenada. Dijimos que era desordenada pero cuando la escuchamos, yo propuse que creía que no era muy desordenada.

(R 5B S9)

Durante este proceso de análisis de la obra del compositor, los alumnos descubren tanto aspectos propios de la obra del compositor como aprendizajes nuevos que les ayudan a avanzar en su aprendizaje. Los alumnos son conscientes y están orgullosos de este aprendizaje, y en parte, por ello quieren comunicárselo al compositor. En el siguiente ejemplo se observa cómo una alumna explica su hipótesis inicial sobre los instrumentos que aparecen en la obra, explicando la relación entre los instrumentos reales y sus primeras impresiones.

C3: (El compositor observa las ideas que el grupo había apuntado en el mural y comenta) Sonidos de cocina, a mi me encanta cocinar. (*Los alumnos ríen y el compositor continúa explicando*) Pero no... en el disco no hay ningún instrumento de cocina.

A1: Pues para la Isabel sí. (*Algunos alumnos ríen*).

A2: Sí, suena como al... "bongg". (*Otros alumnos hacen comentarios, pero no se escuchan con claridad*). Suena como a una olla... Como si el gong fuera una olla... Y las cortinas de vidrio suenan como... picando con los tenedores, las cucharas, los cuchillos y todo...

(R 5B S9)

En esta misma línea, presentamos otro ejemplo en el que un alumno explica cómo descubrieron los clusters en la partitura del compositor, un elemento musical nuevo para ellos:

A1: *(El alumno se levanta hacia la partitura, señala el clúster y comienza a explicar)* Estas, dijimos... ¿para qué sirven la negra y la blanca? Y dijimos que cuando haces el principio apretando, lo haces con las blancas y las negras.

C2: Exacto, ¿te refieres al clúster?

(C II S8)

- Las explicaciones sobre el proceso de creación de su propia obra musical

Los alumnos explican su propia experiencia compositiva, lo que ayuda al compositor a contextualizar la obra de los alumnos y aportar sugerencias adecuadas a en cada situación y que realmente ayuden a mejorar el resultado de la obra y a avanzar en el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos explican su proceso, desde los primeros momentos y precisan las indicaciones iniciales que les proporcionó el docente para guiar el proceso creativo, hasta explican las decisiones compositivas que tomaron y los aspectos que tuvieron en cuenta relacionados con la interpretación musical, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

A1: Nos dijiste que cogiésemos unos cuantos instrumentos y que representáramos... lo que sentíamos. Que representáramos lo que nosotros sentíamos, por decirlo así...

(R 5B S9)

A1: Pero si cuando representamos los dos, mi grupo, por ejemplo, empieza a la vez que el grupo de Marc, al final no queda bien... No cuadra... *(Un alumno comienza a explicar un problema en cuanto a la estructura y cómo lo han solucionado durante el proceso de creación)* [...]

A2: Y todo lo descubrimos porque estaba Luis tocando y se distrajo, y tocó un poco más tarde y entonces cuadró todo.

(R 5B S9)

A1: Para que nos saliese muy bien, lo hemos ido repitiendo. Porque si no, se nos puede despistar una cosa y no nos acordamos.

(C II S8)

Cabe destacar la importancia de que estas ideas y decisiones compositivas han de ser factibles, como en cualquier proceso creativo. En este caso, los alumnos han experimentado y saben que para componer hay que tener en cuenta lo que es factible y lo que no, a fin de que después puedan interpretarlo con los medios de los que disponen.

A1: Y hemos hecho silencios para que nos dé tiempo a coger cosas y eso. *(Los alumnos se paran en la explicación)*.

(T 6A S12)

También, y aunque poco frecuente, también los alumnos tienen problemas durante el proceso de creación en grupo. En este caso, los alumnos también le explican al compositor las dificultades que han experimentado durante este proceso:

D1: ¿Le queréis explicar alguna cosa más? ¿El proceso que habéis seguido, os ha costado o no?

A1: Un poco.

D1: ¿Por qué os costó en este grupo? Di, di....

A1: Porque tuvimos una pelea...

C1: ¿Una pelea? *(El compositor pregunta extrañado)*.

A1: Bueno, una pelea no. Que no escuchábamos a los otros y...

D1: Un problema de escucharse, y en música es muy importante escucharse.

A2: Y cogíamos los instrumentos.

(B 6B S12)

- Las explicaciones sobre el contenido y naturaleza de su composición

Finalmente, los alumnos presentan su creación musical antes de interpretarla delante del compositor, ya que quieren que el compositor entienda la obra que han compuesto, algo que han preparado expresamente en las clases anteriores.

En algunos casos, los alumnos explican sus creaciones siguiendo un esquema o patrón que han trabajado previamente con el docente. De esta manera, cada grupo explica los aspectos más relevantes de acuerdo con los apartados que el docente propone, dando lugar a una explicación organizada y estructurada. Una muestra del tipo de intervención previamente preparada la podemos observar en el siguiente ejemplo, donde la explicación de los alumnos se estructura por apartados que los diferentes grupos van repitiendo (título, elementos que hemos recreado de la música del compositor y peculiaridades de la música):

A1: Nuestra creación de llama "La selva oriental". [...]

A2: Elementos que hemos recreado de la música del Agustí. [...]

A3: Peculiaridades de la música. [...]

(T 6A S12)

En otros casos, por el contrario, los alumnos explican sus creaciones sin seguir un orden determinado, donde cada grupo explica lo que considera más importante, lo que posiblemente sea debido a que el docente no ha proporcionado unas indicaciones muy

concretas sobre los aspectos que tenían que explicar al compositor. Sin embargo, los aspectos sobre los cuales los alumnos hacen énfasis no difieren mucho entre los diferentes centros. Los más relevantes son:

Título e Idea extramusical. Uno de los primeros aspectos a los que los alumnos hacen referencia cuando explican su obra al compositor es el título y las ideas que han utilizado para elaborar su creación.

A1: Hay un volcán dormido, el viento y todo está tranquilo. Pero después ¡puummm! Explota el volcán. Y entonces todo se esbarretja... los pájaros, (...) el viento y todo. Y entonces eso...

A2: Vuelve a pasar, vuelve a explotar otro volcán.

C3: Ahh, vale. Hay dos volcanes.

(J 2A S11)

En este ejemplo, se puede observar cómo la explicación de la historia y del contexto de la explosión del volcán en la que está inspirada su creación ayuda a los alumnos a poder explicar las diferentes partes de su creación.

Elementos musicales de la obra del compositor. Por lo general, los elementos musicales que los alumnos destacan en sus explicaciones son aquellos que han extraído de la obra del compositor, ya sean las ideas que les han ayudado a inspirarse o los elementos musicales que han utilizado de la obra estudiada.

A1: Nuestra composición se llama "Engranajes sonoros". Lo hemos cogido de la obra de *Bubbles* porque un sonido va hacia otro, como los engranajes. Que cuando uno se mueve, se mueve el otro. [...] Nuestra idea era que una burbuja llevaba a otra, un sonido. Y los engranajes uno mueve a otro, y por eso lo hemos hecho.

(B 6B S12)

A1: Esto lo hemos cogido de tu obra, porque al principio como que suenan tres, lo hacemos. [...]

A2: Hemos utilizado mucho los contrastes, de suave a fuerte. [...]

A3: Y cuando se acaba esta base, hacemos como un mini-diálogo entre todos. [...]

A4: Y aquí nos hemos inspirado en cómo tú haces al principio, que haces como "tan-ta tam" y lo hemos querido hacer como tú. [...]

A5: El sonido de las maracas se parece al del Agustí. [...]

A6: También hacemos bastantes silencios, después de cada cosa hacemos silencios, y trabajamos los contrastes de fuerte y suave.

(T 6A S12)

Como puede observarse, también destacan algunos aspectos de su creación comparándolos con la obra que han estudiado del compositor.

Otros elementos característicos de su obra. Finalmente, cabe destacar que las creaciones de los alumnos no son copias de las obras de los compositores, por lo que también incorporan elementos musicales que provienen de aprendizajes previos a la experiencia. Por tanto, también podemos evidenciar que los alumnos relacionan los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos para la elaboración de sus creaciones. En los siguientes ejemplos, destacamos tres aportaciones de los propios alumnos:

- En relación con los aspectos que hacen referencia al proceso compositivo (en este caso, el planteamiento de la obra a nivel estructural):

A1: Primero hicimos dos grupos. Primero tocan unos, después tocan los otros y después tocan a canon.

(R 5B S9)

- En relación con la interpretación (en este caso, la colocación de los músicos, la distribución del espacio y el resultado sonoro):

A1: Sí, un compañero nuestro que para sonar mejor tuvo la idea de ponernos como una orquesta.

(R 5B S9)

- En relación con la escritura musical:

A1: Hay tres diálogos: Aquí hay uno, aquí hay otro, y aquí otro.

A2: Y hemos pensado que cuando toquen dos instrumentos juntos, en hacer como este signo para saber cuándo les toca.

(T 6A S12)

13.1.3 Los alumnos interpretan su propia creación

Durante la visita del compositor, una de las partes relevantes de la sesión es el momento donde los alumnos interpretan su propia creación. La presencia del compositor hace que esta interpretación adquiera una significación muy diferente a las interpretaciones previas al día de su visita, ya que se trata de tocar su propia creación delante del experto. Dicha creación está inspirada en el trabajo previo con la obra del compositor y los alumnos esperan con expectación la aprobación del compositor, así como la oportunidad de trabajar junto al compositor y recibir aportaciones y sugerencias del experto. Destacamos algunas de las características de estas interpretaciones:

- Rigurosidad y conocimiento pleno de la obra creada

Uno de los primeros aspectos que nos reflejan que para los alumnos es una experiencia relevante, es la consciencia y respeto que presentan por sus propias creaciones, independientemente de su edad. Muestran consciencia y respeto por su propia composición. Parece que para los alumnos es importante tener los mismos instrumentos que habían escogido para su creación. También es importante para ellos recordar el orden en el que tocaba cada uno, por lo que podemos ver cómo están preocupados por interpretar la obra tal y como la han ensayado en las sesiones de trabajo en grupo. Por eso, consideramos que es muy importante su creación tal y como la habían pensado, con todas las ideas y todos los elementos que habían introducido en ella.

A: (Los alumnos hablan entre ellos y buscan los instrumentos que necesitan para la interpretación. Parece que les falta un instrumento y preguntan al maestro, quien lo soluciona sustituyéndolo por otro semejante. Los alumnos conversan poniéndose de acuerdo y recordando la estructura de la creación antes de comenzar con la interpretación delante del compositor).

(J 2A S11)

A: (Justamente al final de la composición, a una alumna se le cae la olla al suelo. Se escucha a un alumno asustado decir "Alaaaaa..." y todos ríen).

C3: (El compositor primero se asusta y luego se sorprende de este final) Me ha gustado eso. Ostras... qué final de la composición. Qué chulo este final.

A1: Eso del final, se nos ha ido un poco...

C3: Eso de tirar la olla no lo queréis poner, ¿no?

A: No (Los alumnos ríen y responden que no al compositor).

(J 2A S11)

El conocimiento profundo de su composición, se hace patente en todo momento, llegando a corregir al compositor si es necesario, tal como se ilustra en el siguiente ejemplo:

C3: ¿Habéis probado...? Escuchadme, ¿por qué no hacemos como si fuéramos entrando de uno en uno? Primero el viento, ¿no?

A1: Y después yo entro y lo hacemos los dos. Y después ella ¿sí, no?

C3: ¿En este orden?

A: (Los alumnos responden que sí con seguridad).

C3: Primero el triángulo... (El compositor recapitula).

A1: Primero el viento (Una alumna corrige al compositor).

C3: Bueno, primero el viento (El compositor se da cuenta del error y afirma lo que dice la alumna).

A1: Después el pájaro y ella y comenzar así... Y después el volcán y... puummm!

(J 2A S11)

- Las decisiones compositivas tomadas por los alumnos no son aleatorias

a veces el resultado exterior nos puede parecer que las decisiones compositivas de los alumnos son aleatorias, hay evidencias que nos muestran que esto no es así. Los alumnos no solo tienen conocimiento pleno de su obra, sino que también saben argumentar las decisiones que los han llevado a su producto final. Así, en alguna ocasión cuando el compositor sugiere un cambio, si el alumno está convencido de su propuesta original la defiende y la argumenta.

C2: (El compositor le sugiere la posibilidad de tocar el charles con los nudillos)

A1: Suena diferente. (Responde rápidamente el alumno).

(C II S8)

En este ejemplo, el compositor propone hacer un cambio en la manera de tocar por una cuestión práctica, pero para el alumno es más importante mantener el sonido que habían introducido en su creación que facilitar la práctica de la interpretación.

- La relevancia de la partitura

Podemos decir que en los casos en que los alumnos plasman su composición en la partitura, es importante que en ésta aparezca realmente lo que están tocando. En este sentido, los alumnos muestran la necesidad de cambiar la partitura e introducir los cambios que han acordado con el compositor. Con esto, podemos volver a observar cómo para los alumnos son muy importantes los cambios que les propone el compositor, así como que la partitura esté bien escrita y represente de manera fiel su propia creación. En el siguiente ejemplo, después del interés del alumno por corregir la partitura añadiendo los cambios del compositor, este explica el criterio y las partes que tendrán que cambiar en la partitura.

(El alumno -percusión- se levanta, señala en la partitura y explica al compositor en dónde se tendrá que parar para poder hacer los cambios de baqueta).

C2: Ahora si lo queréis hacer y rectificarlo en la partitura ponéis esto hasta aquí, con el tiempo que necesitáis para que puedas dejar de tocar, coger las baquetas y tocarlas. (El compositor va señalando las partes de la partitura que tendrán que modificar los alumnos).

[...]

A1: Espera, tenemos que cambiar... (...)

D3: Agustí, ¿cómo escribirías los cambios de la batería?

C2: (El compositor se levanta y coge el boli que le deja la maestra) ¿Sabes cómo lo haría? Batería... Lo haría así... (El compositor piensa y comienza a escribir sobre la partitura, mientras acompaña con la voz los cambios que está haciendo).

A1: Hasta... hasta... (Mientras el compositor está escribiendo, el alumno (percusión) se levanta rápidamente para indicar al compositor hasta qué momento de la creación tocará el charles con los dedos de la mano, de manera que le dé tiempo a parar y coger las baquetas

para interpretar la siguiente parte).

C2: Hasta aquí, ¿eh que sí? *(El compositor pregunta al alumno mientras hace la modificación de la partitura).*

(C II S8)

- La autoexigencia en la interpretación

Existen algunas evidencias que nos muestran que los alumnos se implican y se toman seriamente la experiencia. Para ellos es muy importante poder mostrar el trabajo que han realizado previamente al compositor y por ello, quieren hacerlo de manera correcta delante del compositor. Por esta razón, los alumnos están concentrados y se miran entre ellos con atención cuando interpretan sus creaciones. En el caso de que algún alumno no esté concentrado en el momento de comenzar, los mismos alumnos se autorregulan.

(Los alumnos comienzan a interpretar por primera vez su composición al compositor. Sin embargo, comienzan las primeras notas y aún hay compañeros que están hablando y no están concentrados. Los mismos alumnos y la profesora paran la interpretación).

(R 5B S9)

Se trata de un trabajo que han estado preparando durante muchas sesiones y, por lo tanto, podemos decir que los alumnos quieren que todo salga perfecto y que no haya fallos en la interpretación. De esta manera, el compositor puede apreciar todo el trabajo que han realizado y escuchar realmente la música que los alumnos han compuesto. De no ser así, los alumnos generalmente muestran su intención de volver a interpretar la obra.

A1: Yo antes tenía un Fa sostenido y si podíamos volver a tocarlo.

D1: Sí, vale. Sí, sí... Os quedáis más tranquilos si está la cosa afinada, ¿no?

A: Sí *(Los alumnos responden afirmativamente).*

D1: Va, vamos va. ¿Preparados?

(Los alumnos se colocan de nuevo y para finalizar, vuelven a interpretar la creación, pero esta vez con las placas de los metalófonos correctamente colocadas. Los alumnos sonríen al terminar la interpretación. Los compañeros y el compositor aplauden).

(B 6B S12)

En este caso, los alumnos proponen volver a interpretar la creación, ya que la primera vez no habían colocado correctamente una de las placas del metalófono y la interpretación no ha sonado afinada. A través de su reacción, podemos observar que los alumnos se sienten más satisfechos después de poder tocar de nuevo la obra sin errores al compositor.

- La opinión y la aprobación del experto

Desde nuestra perspectiva, el hecho de que el experto escuche la música que han compuesto los alumnos le proporciona a la experiencia una mayor significatividad. Pero cabe decir que esto también es relevante para los alumnos, ya que ellos tienen conciencia que no solo van a ser escrutados por el producto creativo sino también por el interpretativo. El ejemplo de la siguiente pregunta realizada por un alumno al compositor antes de tocar la creación musical nos hace reflexionar en este sentido.

A1:D5, ¿puedo decir una cosa? *(El alumno pide permiso al docente para hacer una pregunta al compositor)*. Esto no tiene nada que ver con la composición y la música. ¿Vas a escuchar lo que tocaremos? ¿Nos vas a escuchar cuando toquemos, no? *(Pregunta el alumno dirigiéndose al compositor)*.

(J 2A S11)

Si además tenemos en cuenta que los alumnos han trabajado durante numerosas sesiones previas a la visita del compositor, es lógico que tanto la aprobación como la valoración del trabajo realizado por parte del compositor sea algo muy importante para ellos y que repercuta en cómo viven la experiencia. En este caso, para los alumnos, parece relevante conocer la opinión que tiene el compositor sobre la obra que ellos han compuesto. Es por eso por lo que, al finalizar la interpretación, generalmente los alumnos se quedan en silencio y esperan la reacción del compositor, aguardando su aprobación. También, frecuentemente preguntan directamente al compositor si le ha gustado la obra.

A1: ¿Si te ha gustado?

C1: Sí, mucho. Todas me están gustando mucho *(El compositor responde rápidamente y todos ríen)*.

D1: Les preocupa mucho, pobres...

(B 6B S12)

13.2 La actitud de los alumnos hacia el compositor

La visita del compositor hace que los alumnos vivan la experiencia de una manera muy emotiva, tal y como se puede ver en sus ganas de participar, ganas de probar las sugerencias del compositor o ganas de volver a interpretar la creación delante del compositor, por poner algunos ejemplos. La presencia del compositor en el aula hace que los alumnos cambien su actitud: la motivación de los alumnos aumenta considerablemente durante el proceso gracias a la visita del compositor. Además, los

alumnos muestran una atención y un interés hacia el experto mucho mayor a cualquier sesión ordinaria, ya que se trata de un momento muy esperado dentro del proceso.

Los alumnos comparten y conversan con el compositor. También son capaces de hablar de música, de composición musical o de la obra del compositor, utilizando en algunos momentos su propio lenguaje. Podemos decir que tanto alumnos como compositores se enriquecen en esta experiencia, ya que el aprendizaje se produce en ambas direcciones. Cada uno aporta al otro su visión y su manera de hacer, algo que resulta un conocimiento muy positivo tanto para los alumnos como para los compositores.

Con respecto a las dinámicas de clase y el respeto por la figura del compositor, son aspectos que se ven claramente influenciados por la excepcionalidad de la visita, provocando que la actitud de los alumnos durante toda la sesión también sea excepcional. Los alumnos se muestran mucho más atentos y pacientes, respetan el silencio y el turno de palabra y esperan a que el compositor les de permiso para intervenir, lo que muestra una actitud muy positiva durante toda la sesión.

A continuación, tratamos con más detalle aquellos aspectos que definen y explican esta actitud de los alumnos hacia el compositor:

13.2.1 Muestran atención e interés

Los alumnos se muestran atentos a las explicaciones de los compositores, ya sea cuando los compositores explican al grupo completo como cuando las intervenciones de los compositores van dirigidas a las creaciones de cada uno de los subgrupos. Generalmente, los alumnos también participan de manera espontánea en la conversación, añadiendo comentarios y compartiendo ideas con los compositores. Esto nos indica que los alumnos siguen con atención las explicaciones de los compositores y, además, muestran interés hacia sus intervenciones.

C3: Como el tambor es más agresivo. Y en cambio los metalófonos son como más dulces.
A1: Más delicados.

(R 5B S9)

Además, los alumnos son capaces de recordar y relacionar las ideas y conocimientos que los compositores transmiten a lo largo de la sesión. Otra muestra de cómo los alumnos están atentos a las explicaciones del compositor. En el siguiente fragmento de clase que reproducimos, se observa cómo un alumno responde a la pregunta que realiza el compositor con una de las aportaciones sobre contrastes que el compositor había explicado al inicio de la sesión.

A: Estaría bien (*El resto de los alumnos también hablan en segundo plano*).

C3: Queda muy bien. ¿Y por qué queda bien?

A: (*Los alumnos piensan e intentan dar una respuesta*) Porque acaba... Porque acaba... (*Varios alumnos responden y ríen, pero no se entienden con claridad las respuestas*).

A1: Porque es más rato fuerte y suave. (Finalmente, un alumno responde con claridad).

(J 2A S11)

13.2.2 Muestran expectación, emoción y nervios

La predisposición y las expectativas de los alumnos hacia la visita del compositor son elevadas. Los alumnos esperan su visita desde el inicio del proyecto, por lo que generalmente los alumnos muestran ganas por conocer al compositor en persona. Por lo general, se crea una gran expectación por parte de los alumnos que a menudo se hace patente a través de los silencios iniciales, tal como queda reflejado en la siguiente nota del diario de campo:

(*Los alumnos van saludando al compositor y se van sentando en sus sitios. Cuando más o menos están todos colocados, dejan progresivamente de hablar y esperan el comienzo de la sesión. Los alumnos están expectantes por la presencia del compositor y rápidamente se quedan en silencio, lo que deja paso al comentario y la introducción de la profesora.*)

D2: ¿Qué silencio, ehh? Uff...

(T 6A S12)

A todo ello se le añade otra excepcionalidad: la entrada en el aula de otras personas, tanto del centro escolar (los tutores del grupo u otros profesores del centro) como externas (coordinadora del proyecto e investigadora). Los alumnos también muestran curiosidad por saber quién son las personas.

A: (*Algunos alumnos preguntan que quién es la Assumpta*).

D4: La Assumpta es profesora de la universidad. Había sido también profesora mía.

A: ¿Ah, sí? (*Algunos alumnos se sorprenden y responden con curiosidad*).

(R 5B S9)

Seguramente, ello también hace que los alumnos muestren mayor expectación y sean más conscientes de la importancia y la excepcionalidad del día.

Los alumnos muestran emoción y nervios durante la sesión de trabajo compartido con el compositor. Es un momento importante para ellos, ya que han trabajado durante numerosas sesiones para poder enseñar al compositor su creación musical. Además, podemos decir que los alumnos han mostrado mucho interés por esta actividad y se muestran expectantes por la visita del experto.

C2: Bueno, como soy un hombre misterioso...

A: *(Los alumnos gritan y ríen con el comentario del compositor).*

(C II S8)

A: "El misterio de la covaaaaaaaaaaaa" *(Un alumno emocionado grita el título de la creación)*

(C II S8)

La presencia del compositor también influye en la actitud de los alumnos con respecto a su propia interpretación. Algunas de sus actitudes reflejan también emoción y nervios cuando tienen que interpretar su obra. Esto deja evidente que los alumnos se toman en serio la actividad y que para ellos es importante hacerlo bien delante del compositor.

(Se puede escuchar a los alumnos decir cosas como "que nervios, que nervios" cuando se están preparando para tocar su creación, incluso alguna palabrota).

(Algunos de los alumnos sonríen y se les puede ver en las caras que están disfrutando de la interpretación. También observamos pequeños detalles durante la interpretación donde, por ejemplo, un alumno marca el ritmo con todo el cuerpo o expresa la música con las manos).

(Después de la interpretación, los alumnos están contentos y hablan entre ellos. Los alumnos se muestran inquietos y se mueven de sus sillas).

13.2.3 Muestran una actitud participativa

Los alumnos muestran ganas por participar y por compartir con el compositor, implicándose de manera activa en la sesión con el compositor. Durante el transcurso de la sesión, observamos una participación muy alta por parte de los alumnos, por lo que podemos decir que éstos se sienten cómodos y receptivos con la visita del experto al aula. Tanto los compositores como los docentes fomentan al ambiente de participación y diálogo en el aula, lo que también ayuda a que los alumnos se muestren participativos durante la sesión, realicen preguntas y respondan a las preguntas del compositor, se expresen delante del compositor e incluso introduzcan otras aportaciones del momento

en la conversación con el compositor. Podemos observar que, en muchos casos, esta respuesta muestra entusiasmo por parte de los alumnos: responden rápidamente a las preguntas y sugerencias del compositor, muestran ganas por responder correctamente a las preguntas que les hace el compositor y, además, se ofrecen voluntarios para comenzar con la interpretación de su creación o para realizar las actividades que el compositor les propone. Dos ejemplos de estas situaciones nos lo ilustran:

A1: ¿Eso ha pasado de verdad en algún concierto?

C1: No, pero podría pasar. Podría pasar, podría pasar...

(B 6B S12)

C3: ¿Alguno le puede aguantar?

A: ¡Yoooo! *(Todos los alumnos se ofrecen y responden rápidamente con entusiasmo).*

C3: Claro, alguno que no toque...

A1: Yo no toco todo el rato. *(Una alumna responde rápidamente).*

(J 2A S11)

Podemos decir que esta actitud y predisposición para la participación de los alumnos, se puede de manifiesto indistintamente cuando preguntan, explican, interpretan las obras o cuando quieren probar de forma práctica las sugerencias que el compositor les hace para mejorar sus creaciones. Adentrándonos en cada uno de estos casos, podemos decir:

Los alumnos muestran ganas por preguntar al compositor.

Como ya hemos explicado, en algunos casos, los alumnos tienen preparadas previamente una serie de preguntas que quieren realizar al compositor, pensadas a partir de las dudas y curiosidades que han surgido durante las sesiones previas a la visita del compositor. En este caso, cada alumno tiene asignada una pregunta y entre ellos saben perfectamente quién tiene que hacer cada pregunta. En otros casos, las preguntas se realizan de forma improvisada y a partir de la explicación del compositor. De cualquier manera, para los alumnos es un momento importante donde tienen la oportunidad de preguntar y compartir con el experto. La siguiente anotación del diario ilustra esta situación:

(Los alumnos continúan sonriendo y varios alumnos tienen las manos levantadas para continuar con las preguntas. Casi antes de que el compositor finalice la respuesta de la pregunta, los alumnos ya tienen las manos levantadas para continuar con otras preguntas al compositor).

(J 2A S11)

En el siguiente ejemplo, y pese a que llevan una hora y media de trabajo intenso con el compositor, los alumnos aún tienen ganas de hacerle preguntas al compositor. Podríamos considerar que es bastante tiempo manteniendo la concentración y la motivación y, sin embargo, los alumnos están dispuestos a continuar trabajando con el compositor.

D4: Chicos, se nos ha acabado el tiempo. ¿Alguno quiere decir alguna cosa al Ramon?

A: ¡Sii! (*Varios alumnos responden con ganas que sí*).

(R 5B S9)

- Los alumnos muestran muchas ganas por explicar y por compartir su experiencia con el compositor

En muchos casos, los docentes presentan a los compositores el trabajo que los alumnos han realizado antes de su visita. Partiendo de estas explicaciones, a menudo los alumnos añaden información que consideran relevante, concretando con más detalle las ideas que ya ha explicado le docente, especificando y corrigiendo las explicaciones que da el docente o añadiendo otros aspectos a los que el docente no ha hecho referencia durante la presentación. De igual manera, durante la sesión con el compositor, los alumnos también añaden información más precisa o ideas que consideran relevantes a las explicaciones de sus compañeros.

A1: Hemos utilizado el tubo como si fuera viento y... (*Una alumna añade una idea a la explicación de su compañero a la cual no ha hecho referencia durante la explicación*).

A2: Para hacer como que hace viento, que ayuda también a que las hojas vayan cayendo. (*Otro alumno aclara la idea de su compañera*).

(B 6B S12)

De manera general, podemos decir que para los alumnos es importante explicar al compositor el trabajo que han realizado en las sesiones previas a su visita, ya que el compositor es el experto y los alumnos no se quieren dejar ningún detalle por explicar al compositor. También explican con detalle aspectos y experiencias musicales previas que no tienen relación con el proyecto, pero que los alumnos quieren transmitir y compartir igualmente con compositor. De esta manera, observamos cómo los alumnos se muestran al compositor, explicando incluso los problemas que han pasado en el proceso para llegar a la creación que ahora tocarán al compositor y dejando en evidencia sus propios errores.

A1: Y me acuerdo que en tercero hicimos, para el concierto de fin de curso o para Navidad, no me acuerdo, una cosa... de la cocina. Y tocábamos con utensilios de cocina y todo. [...] Con los vasos picábamos con los tenedores... Con las cazuelas, con todo lo hacíamos... Pero los palos de arroz, no hacíamos palos de arroz y hacíamos como huevos aquellos que hay de plástico.

(R 5B S9)

A1: Y además no habíamos entendido mucho su composición. *(Una alumna añade a la explicación del docente).*

(J 2A S11)

- Los alumnos muestran mucha emoción por tocar la obra e involucrar al compositor en su creación

Se puede observar que muchos de los alumnos tienen ganas por ser los primeros en enseñar su creación al compositor. En general, se levantan rápidamente para coger los instrumentos y colocarse para la interpretación.

D5: ¿Vamos a comenzar con las interpretaciones? *(Los alumnos responden que sí con mucha emoción y comienzan a levantarse rápidamente para coger los instrumentos y colocarse).*

(J 2A S11)

C3: ¿Después lo podré escuchar?

A: Si... Si... Es que teníamos previsto enseñártelo... *(Varios alumnos contestan).*

C3: Ah, bueno.

(R 5B S9)

- Los alumnos tienen muchas ganas de probar las aportaciones y sugerencias del compositor

Durante las intervenciones del compositor, se pueden escuchar algunos comentarios de sorpresa como: “Alaaaa”. Con frecuencia, los alumnos acompañan las explicaciones del compositor con la voz y los gestos, incluso recrean las sugerencias del compositor antes de que el compositor sugiera probar los cambios que previamente ha incorporado en la creación.

Cuando el compositor sugiere a los alumnos volver a interpretar la creación, los alumnos normalmente muestran ganas y entusiasmo por añadir las sugerencias del compositor y así mejorar su obra. Sin embargo, también se muestran preocupados por qué podrán y qué no podrán incorporar en la interpretación, ya que los compositores generalmente aportan muchas sugerencias que en algunos casos los alumnos no pueden incorporar directamente en la interpretación sin ensayarlo previamente. Pese a esto,

pero podemos decir que esto no resulta un problema, ya que los alumnos trabajarán durante varias sesiones posteriores a la visita del compositor para poder añadir las sugerencias del compositor y dar por finalizada su creación musical.

D3: ¿Tocamos la creación por última vez?

A: ¡Siii! *(Los alumnos responden que sí ilusionados. Los alumnos se preparan de nuevo para tocar la creación, mostrándose alborotados y emocionados).*

(C II S8)

13.2.4 Muestran complicidad con el compositor

Los alumnos se muestran cercanos al compositor, explicando lo que piensan e interviniendo con confianza en la conversación con el compositor. Además, se muestran motivados y contentos con los comentarios y las intervenciones del compositor. Todo esto ocurre de manera más evidente con los alumnos de primer ciclo de primaria, quienes generalmente se sienten con más libertad para hablar, preguntar y responder al compositor. En el siguiente ejemplo, observamos como un alumno de primer ciclo pregunta al compositor de forma muy natural, dejando en evidencia su opinión sobre lo que hay que hacer cuando uno se equivoca en una interpretación musical.

C2: Y entonces nos puede pasar que nos equivoquemos, ¿no? Ay, que se me ha pasado, espera que vuelvo. ¿Os ha pasado alguna vez?

A1: ¿Pero no te han dicho que tenemos que disimular?

C2: Sí, exacto... ¿Eso lo ha dicho la D3? Os tiene bien enseñados, ehh.

D3: El otro día dijimos que continuábamos, continuábamos... y que la música era una cosa que pasaba, y que si no te dabas cuenta y te habías pasado el momento en el que tenías que entrar y... entonces tenían que estar atentos.

C2: Si te has despistado, haces el truco de que parece que tocas, pero no tocas... y ya está más o menos.

A1: A mí me pasó eso y lo dije.

(C II S8)

Además, a través de los comentarios de los alumnos, también podemos observar cómo los compositores consiguen conectar con los alumnos. De esta manera, los alumnos hacen comentarios que muestran que son capaces de entender al compositor o incluso de identificarse con el compositor, mostrando complicidad con el compositor durante la sesión de trabajo compartido, tal como ejemplificamos en este pequeño diálogo:

C3: Hasta que no tuve esa edad, iba a clase de piano y estudiaba en casa de una vecina. Pero en casa no tenía piano hasta que no tuve 11 o 12 años. Y cuando llegó el piano, fue entonces... Uff, ¡Fue chulísimo!

A1: Para ti debía de ser muy especial.

C3: Mucho, mucho, mucho... Para mí, para los vecinos, para todos... *(Los alumnos, el compositor y la docente ríen)*.

(R 5B S9)

13.2.5 Muestran agradecimiento hacia el compositor

Los alumnos se muestran contentos y agradecidos hacia el compositor y hacia su visita a la escuela. Generalmente, se muestran muy receptivos a las aportaciones y sugerencias que realiza el compositor, ya sea para mejorar las creaciones como las interpretaciones- recibiendo con gratitud las opiniones del compositor y reconociendo al experto en su trabajo. Todos los alumnos están agradecidos por la experiencia y por haber participado en la sesión y en el proyecto.

D4: ¿Le damos las gracias?

A: *(Los alumnos dan las gracias y aplauden con emoción al compositor)*.

(R 5B S9)

En algunos casos, podemos observar cómo incluso los alumnos aplauden de manera espontánea después de incluir las sugerencias del compositor.

13.2.6 Perciben al compositor como experto

Los alumnos perciben al compositor como experto y valoran la oportunidad de participar en este tipo de experiencias, mostrando respeto y agradecimiento hacia el compositor. La actitud de proximidad y de complicidad de los compositores hace que los alumnos se sientan cercanos a la figura del compositor, pero a la vez le muestren respeto y admiración como profesional y como persona con gran experiencia tanto en la música como en la composición musical.

C2: Empecé cuando era pequeño con 12 o 13 años escribiendo música. Cada día escribía una nueva y... muchas, muchas, muchas... ¿50, 100, 150...? No sé, muchas. No las cuento, no sufro por eso.

A1: Las tendrías que contar.

C2: ¿Sí? ¿Tú quieres saber el número exacto? Bueno, no importa mucho, no importa mucho.

A2: Infinito.

C2: Infinito, exacto.

(C II S8)

En este pequeño diálogo las preguntas de los niños inciden en un aspecto –número de composiciones- que para ellos es representativo de “la categoría” estatus

profesionalidad de la persona con la que están conversando.

Siguiendo en esta línea, podemos decir que los alumnos solamente tocan para el compositor, esperando recibir el feedback del experto y de esta manera, avanzar en su creación. Es por eso por lo que los alumnos se colocan teniendo en cuenta la posición del público, quien en el momento de la sesión es el compositor. Además, los alumnos también siguen las indicaciones del compositor, como ocurre cuando el compositor dirige la interpretación de algún fragmento de la creación o realiza una pequeña práctica con los alumnos.

D1: Toni, me has preguntado lo del público porque se supone que en vuestra composición el público no está aquí, sino que está aquí, ¿de acuerdo? O sea, que el Bernat está de público ahora.

(B 6B S12)

Esta percepción el compositor como experto también se percibe por las ganas que los alumnos tienen de escuchar las aportaciones del compositor en torno a sus creaciones, puesto que quieren recibir la opinión del experto y que éste les ayude a mejorar su propia creación. Es por eso por lo que los alumnos escuchan con atención todas las aportaciones y sugerencias que el compositor hace con respecto a sus propias creaciones y también con respecto a las creaciones de sus compañeros. Podemos decir que todo lo que dice el compositor como experto es importante para los alumnos, no solo por lo que dice sino por quién lo dice.

Los alumnos asienten con rapidez las sugerencias del compositor y así se lo hacen saber tal como ejemplificamos a continuación:

C1: Yo en esta, lo que os aconsejaría es con los mismos motivos que tenéis, para que aún estuviera más de acuerdo con la obra, hacer una cosa aún más continua, quizás no tan fragmentada. ¿Qué os parece?

A: Bien... Bien... (*Varios alumnos responden*).

(B 6B S12)

C3: (*El compositor para la interpretación de los alumnos*) Bravo, bravo, fantástico. Así, yo encuentro que...

A1: Encaja más (*Un alumno contesta rápidamente*).

(R 5B S9)

A1: Nos quedará bien, ¿ehh? (*Un alumno comenta en segundo plano*).

(T 6A S12)

D1: Qué bonito eso que acabáis de hacer. *(Los alumnos comienzan a aplaudir después de la valoración de la profesora al tocar la obra incorporando las indicaciones del compositor. Rápidamente el compositor se incorpora a los aplausos).*

C1: Muy bien.

(B 6B S12)

En estas distintas situaciones hemos podido ver claramente cómo a los alumnos, además de respetar y valorar las aportaciones de los compositores, también les gustan dichas sugerencias, respondiendo muy positivamente a los cambios que los compositores sugieren para mejorar su creación.

Además, los alumnos se muestran muy implicados en las interpretaciones en los casos en los que vuelven a tocar las creaciones añadiendo las sugerencias del compositor. También esperan la respuesta del compositor para saber si lo están haciendo bien o mal. Otra muestra la gran aceptación y la gran importancia que los alumnos dan a las aportaciones del compositor como experto. En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo los alumnos comienzan la interpretación y de nuevo están concentrados y toman consciencia del silencio inicial, logrando un cambio de actitud frente a la interpretación musical a partir de las sugerencias del compositor.

A1: ¿Sí? *(A la segunda vez que lo toca siguiendo las indicaciones del compositor no le sale y el alumno pregunta al compositor si lo está realizando correctamente).*

(R 5B S9)

A1: *(El alumno que comienza a tocar espera hasta que los compañeros están en silencio y escucha el sonido del aparato del aire, tal y como había indicado el compositor).*

(R 5B S9)

También, en algunos momentos los alumnos piden explícitamente ayuda al compositor, porque es el experto y valoran sus aportaciones como tal.

D3: Le podríamos pedir al Agutí si nos puede ayudar un poco a hacerla más, más, más, más, más... bonita...

A: ¡Sí! *(Los alumnos rápidamente responde que sí con ganas, mientras sonríen).*

(C II S8)

A1: No le hemos puesto título

A2: ¿Nos ayudarías a poner un título?

(C II S8)

En este ejemplo aparecen dos momentos en un mismo centro en los que se hacen este tipo de peticiones al compositor. En un caso para mejorar y el otro para resolver un problema: no sabían que título poner a la obra.

Finalmente, añadir que a menudo este respeto va acompañado por una muestra de admiración por el compositor y por su trabajo. Admiración tanto por su carrera profesional o su profesión, como por sus dotes, conocimientos y habilidades musicales. En los momentos que los compositores explican aspectos de su profesión, los alumnos no sólo muestran admiración, sino que muchas veces quedan sorprendidos por lo que explican o por las respuestas que dan a sus preguntas.

C1: Hay una de las mejores escuelas que hay en el mundo para estudiar música, que es el conservatorio. Estuve allí cinco años, costaba mucho entrar. Allí se presentaban 80 flautistas y entraban solamente 4, imaginaros. Antes comentábamos... con pruebas de casi 12 horas a concurso de entrada.

(B 6B S12)

Cuando los compositores prueban y tocan aquello que están explicando, se crea un clima muy especial y de gran expectación, donde todos los alumnos observan en silencio y con atención al experto, escuchan con mucha admiración al experto. Parece que los alumnos captan que el compositor transmite una intención musical diferente a cuando tocan ellos. Todos están atentos a cada movimiento del compositor, incluso algunos imitan lo que el compositor hace. Esta admiración de los alumnos hacia el compositor, en algunos momentos se observa a través de la expresión de sorpresa de sus caras, a las que también se añaden las de los docentes.

C2: *(El compositor toca en directo una improvisación para los alumnos, con el añadido de que está tocando el piano utilizando maneras no convencionales de tocar, algo que posiblemente los alumnos nunca hayan escuchado en directo).*

(C II S8)

Esta admiración por el compositor se incrementa por el hecho de la excepcionalidad de su visita, así que en algunos casos se han evidenciado comportamientos tipo “fan” que los alumnos muestran al finalizar la sesión, llegando incluso a pedir a los compositores que les firmen un autógrafo.

C3: Estoy encantado. Me encanta vuestra composición. ¿Cómo se titula?

A: *Jardí Zen. (Varios alumnos responden. La docente y los alumnos comienzan a reír a carcajadas).*

C3: Eso no es nada original. Yo conozco un compositor... *(El compositor también ríe y bromea con el plagio del título).*

A2: *Jardí Zen II.*

C3: *¿Jardí Zen II?*

D4: Muy buena esa.

(R 5B S9)

(Al salir de la clase, los alumnos saludan al compositor y se van acercando uno detrás de otro. Algunos se despiden de él y otros le dan la mano o un beso. El compositor se ofrece a los alumnos le piden para firmar su partitura o un autógrafo para la clase. La maestra y los alumnos responden con mucha ilusión. Mientras firma la partitura, todos los alumnos están alrededor expectantes).

(B 6B S12)

13.3 El aprendizaje de los alumnos

Durante las sesiones previas a la visita del compositor, los alumnos adquieren una serie de conocimientos musicales. Estos aprendizajes empiezan durante el proceso de audición y análisis de la obra del compositor, donde los alumnos escuchan y analizan la obra del compositor y así, descubren los elementos que entran en juego en su forma de componer, al mismo tiempo que también descubren nuevos conceptos musicales, lo que hacen que los alumnos avancen en su aprendizaje. Luego, más tarde, y a través de la creación musical, los alumnos utilizan de forma práctica algunos de estos nuevos elementos musicales y recursos compositivos, consolidando los aprendizajes que han incorporado durante este proceso.

En algunos casos, estos aprendizajes se convierten en aprendizajes relevantes para los alumnos, incorporándolos en su práctica y haciéndoselos propios. Como podemos observar en el siguiente ejemplo, los alumnos han aprendido un ritmo nuevo a partir de la obra del compositor (corchea con puntillo y semicorchea) al que han denominado “tim ri-ta” y que han introducido en su creación musical. Cuando la profesora se refiere a este ritmo con unas sílabas genéricas sin correspondencia con ninguna figura rítmica, una alumna responde rápidamente para aclarar la explicación de la profesora, explicitando el ritmo concreto.

D3: Entonces, algún sonido que dé la entrada para la segunda parte y encontramos un sonido que era la guitarra que hacía aquel tam ta-ta.

A1: Tim ri-ta. *(Una alumna responde rápidamente aclarando el comentario de la docente).*

(C II S8)

13.3.1 La transferencia de conocimientos

Durante la visita del compositor, también podemos observar que los alumnos muestran que son capaces de reflexionar sobre lo que los compositores explican y de

relacionar con conocimientos previos. A través de las experiencias prácticas con los compositores, los alumnos experimentan aprendizajes más significativos y que les permiten ampliar sus conocimientos. En el siguiente ejemplo, un alumno rápidamente relaciona unos sonidos no convencionales que el compositor interpreta en directo con el piano, con los sonidos que han escuchado en la obra del compositor que han trabajado previamente. De esta manera, las nuevas formas de tocar un instrumento no se quedan como una anécdota, sino que acaban de observar en directo al compositor tocando un piano abierto de forma no convencional.

(El compositor se acerca al piano. Abre el piano y comienza a hacer sonar las cuerdas con los dedos de forma no convencional).

A1: Eso es una cosa que escuchamos en la obra.

D3: Es una cosa similar...

C2: Es una cosa similar *(Responde el compositor afirmando lo que dice la docente).*

A1: Dijimos que era una guitarra, pero no lo era.

D3: Pero no era una guitarra, era un piano.

(C II S8)

En este caso, el alumno reflexiona sobre lo que está escuchando y se da cuenta de que estaba equivocado. Aunque se trataba de un aspecto que habían comentado anteriormente con la profesora en las sesiones previas, posiblemente este fue el momento en el que el alumno realmente entendió cómo un piano podía hacer este tipo de sonidos.

13.3.2 La capacidad autocrítica de los alumnos

La presencia del compositor fomenta el espíritu crítico y analítico de los niños. Los propios alumnos son capaces de introducir nuevas observaciones sobre su propio trabajo a las cuales no habían hecho referencia en las sesiones previas a la visita del compositor. En este sentido, los alumnos son capaces de reflexionar sobre sus propias creaciones antes de que el compositor haga referencia a dichos aspectos. Por lo tanto, podemos decir que la capacidad autocrítica de los alumnos aumenta delante de la figura del experto. En el siguiente ejemplo, los alumnos interpretan el fragmento que ellos denominan escala infinita. Antes de la intervención del compositor, un alumno hace un comentario que nos permite observar cómo el alumno descubre la incoherencia del nombre y se da cuenta de que su escala no es infinita.

C3: A ver, vamos a hacer la escala infinita. Solamente el trozo de la escala infinita.

A: (Los alumnos tocan su escala infinita, en este caso, cuatro notas descendentes).

A1: Muy corta.

D3: Muy bien, pero esta escala no es infinita ¿no?

A: (Los alumnos se muestran de acuerdo con el comentario del compositor).

(J 2A S11)

A modo de conclusión

Cabe decir que la visita del compositor es un momento importante para los alumnos, y esto lo podemos evidenciar con algunos aspectos que nos muestran cómo los alumnos viven la experiencia de trabajar junto al experto, así como la actitud que muestran hacia el compositor. Podemos hablar aquí del nivel de trascendencia que puede suponer esta experiencia para los alumnos.

Al igual que resaltan autores como Burnard y Swann (2010) o Sanderson y Sauva (2004), se desprende justamente uno de los valores a resaltar de la visita del compositor al aula es que el niño percibe al compositor como un experto, no relacionado con la escuela, que de forma excepcional les visita. Valorán la experiencia de conocer y trabajar con un músico reconocido, como explican Galton (2010) o Sanderson y Sauva (2004). Por lo tanto, las sesiones toman un valor especial y distinto. Para el niño, la presencia del compositor le resulta una vivencia única por lo que aprende, por cómo lo aprende y por todo lo que suponen los momentos que comparte con él. De esta manera se nos confirman algunas de las ideas expuestas en relación con el gran potencial educativo que significa el poner en contacto niños y compositores (Sharp, 1990) y la dimensión emocional del aprendizaje que se genera entre el artista y los alumnos (Burnard y Swann, 2010).

Los alumnos hablan de música a partir de lo que ellos saben y de lo que han aprendido a partir del contacto con la obra del compositor. En general, los alumnos tienen una gran disposición a recibir del experto, pero también son conscientes de que han realizado un trabajo que defienden delante del compositor. Por tanto, se produce un intercambio en el que no solamente reciben los alumnos a través de la mirada y el conocimiento del experto, sino que los compositores también reciben la mirada de los alumnos y el trabajo que han realizado a partir de su música.

14. El rol del docente

En este capítulo analizamos el rol que adquiere el docente como vínculo entre el compositor y los alumnos. Durante la sesión con el compositor, el docente toma el papel de intermediario, facilitando la conexión entre el compositor y los alumnos. Además, ya desde antes de entrar en el aula, pone en situación al compositor sobre el grupo y el trabajo realizado. Luego, se asegura de que la sesión transcurra adecuadamente. En este sentido, el docente mantiene su rol de maestro y facilita la entrada del compositor en el aula como experto y no como docente, dejando protagonismo al compositor y dejando su papel en un segundo plano.

Del análisis del papel y la función del docente durante la visita del compositor surgen los siguientes apartados:

- El docente como guía de la sesión
- El docente como nexo entre el compositor y los alumnos
- El docente como voz de los alumnos
- El docente respeta y valora el trabajo de los alumnos
- Ensalza la figura del compositor como experto

14.1 El docente como guía de la sesión

El docente es la persona que conduce la sesión, haciendo posible la experiencia de una manera espontánea y no preparada previamente. Podemos decir que el docente es el responsable de hacer avanzar la sesión, así como de guiar tanto a los alumnos como al compositor de lo que tienen que hacer en cada momento. También hace que la visita del compositor transcurra correctamente, organizando la clase y los materiales, atendiendo las demandas del compositor, manteniendo el orden y la disciplina cuando es menester o resolviendo los imprevistos de la sesión, entre otros. En consecuencia, hemos ordenado la información según dos apartados: el docente conduce la sesión y el docente vela por las infraestructuras y el desarrollo de la sesión.

a) El docente conduce la sesión

Al inicio de la sesión, el docente presenta al compositor, momento donde los alumnos conocen al compositor en persona y comienza la sesión de trabajo compartido. En algunos casos, el docente también explica el “time” de la sesión a modo de introducción.

D1: ...C1 Nos explicará muchas cosas, también le tocaremos nuestras composiciones... [...] Y el Bernat, primero os explicará un poco su trayectoria musical, los estudios, lo que ha ido haciendo en su vida sobre la música. Después le haremos preguntas sobre el *Bubbles* y después le tocaremos las composiciones. Porque es muy interesante, porque nos va dando diferentes sugerencias para mejorar cada composición. ¿Vale? ¿Vamos?

(B 6B S12)

El docente también da paso a las diferentes partes de la sesión. Estas partes ya están fijadas al comienzo de la sesión, por lo que tanto el compositor como los alumnos conocen previamente cómo se desarrollará la sesión con el experto. Sin embargo, estas intervenciones hacen que la sesión avance y que el docente controle el tiempo dedicado a cada una de las partes. Finalmente, el docente también cierra la sesión.

D1: ¿Queréis hacer alguna pregunta sobre su trayectoria profesional? *(La maestra pregunta si algún alumno quiere hacer alguna pregunta sobre lo que el compositor acaba de explicar, pero los alumnos pasan directamente a realizar las preguntas que tenían previamente preparadas).*

A1: ¿Y sobre la canción?

D1: Sí, las tengo aquí. ¿Tú mismo? *(Los alumnos comienzan a realizar las preguntas que habían preparado y que tienen escritas en un papel).*

(B 6B S12)

D1: ¿Pasamos a tocarle las composiciones?

A: Sí. *(Los alumnos responden rápidamente).*

C1: Vale.

D1: Así tendremos más tiempo para comentarlas. A ver, la primera canción aquí: Los engranajes.

(B 6B S12)

D2: Muy bien chicos, un aplauso... *(Los alumnos, la maestra y el compositor aplauden todos juntos).* Muy bien, nos lo hemos pasado muy bien contigo.

(T 6A S12)

b) El docente vela por las infraestructuras y el desarrollo de la sesión

Una función que no difiere mucho de su función habitual como docente, ayudando a los alumnos con algunos aspectos importantes para el desarrollo de la sesión con el compositor. Entre ellas, destacamos las siguientes situaciones:

Los docentes se encargan de gestionar el espacio y de organizar los materiales y los instrumentos. Así, ayudan a los alumnos a preparar los instrumentos y colocarse para la interpretación de su creación delante del compositor, asegurándose de diferentes aspectos como, por ejemplo, que todos los alumnos puedan verse entre sí y que puedan ver al compositor. También se encargan de que los alumnos tengan todo el material que necesitan disponible, como puede ser el atril para colocar la partitura o el proyector para proyectar la partitura, de forma que el compositor pueda seguirla mientras escucha la interpretación de los alumnos.

Los docentes intervienen en momentos puntuales para mantener el orden y que el compositor pueda ejercer su función como experto y no como docente. Por esta razón, en algunos momentos los docentes piden silencio o incluso dan toques de atención a algún alumno en concreto o a la clase en general. Estas indicaciones son poco frecuentes y normalmente las realizan desde un segundo plano, generalmente cuando el compositor está trabajando con alguno de los grupos. Además de ayudar a mantener el orden, estas intervenciones contribuyen a hacer avanzar la sesión.

D3: Venga, va.

(C II S8)

D4: Ok, baquetas al suelo. *(La maestra se levanta de un salto y pide silencio a los alumnos).*

(R 5B S9)

D2: Después lo tenemos que hacer nosotros. Ya está bien... *(Los alumnos hablan y no se entiende lo que están diciendo con claridad).*

(T 6A S12)

Cuando los docentes se dan cuenta de que los alumnos no han escuchado al compositor o cuando quiere que muestren más atención a aquello que el compositor está explicando, los docentes intervienen para resaltar algunas intervenciones y captar la atención de los alumnos hacia el compositor.

D3: ¿Qué dice, qué dice...? *(Pregunta la docente a los alumnos refiriéndose a las palabras del compositor).*

(C II S8)

Los docentes ayudan a los alumnos en todo momento para que puedan interpretar correctamente su creación delante del compositor, lo que aparece de forma evidente cuando los alumnos tienen algún problema o imprevisto durante la sesión. Los

docentes conocen las creaciones de los alumnos y detectan rápidamente las necesidades o los errores de los alumnos, y como consecuencia, pueden intervenir para que los alumnos consigan interpretar su obra de manera similar o solucionar el problema. Generalmente, estos imprevistos están relacionados con la falta de algún instrumento concreto, su colocación o su afinación.

D1: Un momento... *(La maestra interrumpe la interpretación)*. Están pidiendo un momento, que están cambiando una nota.

A: Había un Fa sostenido. *(Algunos alumnos hablan, pero no se entiende con claridad)*.

D1: Era un Fa sostenido. Vale.

[...]

D1: Teníais un problema aquí, ¿lo habéis escuchado? *(La maestra se dirige a los alumnos que tocan los metalófonos después de terminar la interpretación)*.

A: Sí. *(Varios alumnos responden)*.

D1: Era un Fa sostenido, por eso pasaban cosas. Vale, vale. Seguir. Y mientras tanto ya lo cambio yo.

(B 6B S12)

En algunos momentos, los docentes intervienen realizando aportaciones a las que no necesariamente el compositor ha hecho referencia. Estas son generalmente para recordar a los alumnos aspectos ya trabajados en sesiones previas a la visita del compositor, pero que sin embargo no han conseguido realizar durante la interpretación delante del compositor. De esta manera, el docente hace que los alumnos sean conscientes de los errores que han cometido, para que presten atención y lo hagan correctamente en la siguiente interpretación.

(Los alumnos comienzan la interpretación, pero tanto ellos mismos como la profesora paran la interpretación).

D4: A ver. Marc, tienes una baqueta demasiado grande para el instrumento que tienes, primera cosa. Segunda cosa, ayer hablamos del principio y del final, de los requisitos que necesitábamos, ¿les tenéis en cuenta o no?

A: Si. *(Algunos alumnos responden)*.

D4: Yo creo que ahora no los habéis tenido en cuenta.

(R 5B S9)

Los docentes también están disponible para dar respuesta a las demandas del compositor, proporcionándole el material o las cosas que el compositor necesita para llevar a cabo la sesión, ya sea para conocer mejor las creaciones de los alumnos antes de su intervención o para conseguir que los alumnos realicen algunas de las sugerencias que propone.

C1: ¿Puedo ver la partitura?

D1: *(La maestra proyecta la partitura en la pizarra).*

(B 6B S12)

D3: El triángulo aquel también tiene que llevar la correa, ¿no? *(Pregunta el compositor mientras observa a la alumna que toca el triángulo).*

D4: Sí, voy a buscarle otra cinta. *(La maestra rápidamente se levanta a buscar otra cinta para colgar el triángulo).*

(R 5B S9)

14.2 El docente como nexo entre el compositor y los alumnos

Los docentes hacen de conexión entre los alumnos y el compositor, y fomentan proximidad entre ambos desde el inicio de la sesión, por lo que adquiere el rol de intermediario en clave positiva. Como hemos podido observar, los docentes tienen muy presente la participación de los alumnos y desde el comienzo de la sesión, plantean el encuentro con el experto promoviendo las relaciones bidireccionales entre el compositor y los alumnos. Por tanto, los docentes fomentan la participación entre alumnos y docentes, contribuyendo a crear un espacio de diálogo e intercambio que permite que los alumnos puedan expresarse e interactuar delante del compositor.

D4: Que os parece si el Ramón nos comienza a explicar un poco qué hace, quién es y... Ya sabemos quién es, pero... Les sitúas para que sepan un poco más, porque saben pocas cosas de ti. Y después, vosotros le explicáis quién sois también... ¿de acuerdo? *(La maestra se dirige tanto a los alumnos como al compositor mientras presenta la sesión).*

A1: Vale.

C3: Muy bien.

(R 5B S9)

Como podemos observar en el ejemplo anterior, la maestra conduce la sesión fomentando la interacción entre los alumnos y el compositor. En este caso, no solamente se dirige al compositor, sino que hace referencia a la participación de los alumnos desde el primer momento ("y después, vosotros le explicáis quién sois también"). Además, podemos añadir que la maestra no impone, sino que propone a los alumnos y entre todos toman las decisiones.

Generalmente, los docentes se colocan cerca del compositor y también cerca de los alumnos, lo que ayuda a crear proximidad y muestra cercanía entre ellos. También participan en la conversación con el compositor, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

C3: Pues eso me gusta mucho. Todos los instrumentos que dijéramos que no se estudian en el conservatorio, esos son los que me gustan. (*El compositor ríe*).

D4: Está bien eso. Se pueden sacar muchas conclusiones de esto. (*La maestra también ríe*).
(R 5B S9)

Finalmente, los docentes muestran complicidad tanto con los alumnos como con los docentes. Durante la sesión, bromean y ríen tanto con los alumnos como con los compositores, lo que contribuye a crear un clima distendido durante la sesión con el experto, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

D5: Yo estoy esperando a que alguno de vosotros me haga las clases, eh. Alguno de vosotros ya me podéis hacer las clases de primero, al menos. (*Los alumnos sonríen*).

(J 2A S11)

C2: Estáis muy moderados y muy...

D2: Aún no te conocen. (*La maestra responde al compositor bromeando y todos ríen*).

[...]

C2: Muy bien el resto. También sois muy moderados, eh. Quiero decir, este colegio se porta muy bien, eh. (*El compositor sonríe y tanto la profesora como los alumnos ríen con el comentario del compositor*).

D2: Cuando ensayan los cuatro en una sala diferente, no sé... El sonido se va reproduciendo multiplicando por cuatro, eh. (*La maestra responde bromeando al comentario del compositor, pero no se entiende con claridad*).

(T 6A S12)

14.3 El docente como voz de los alumnos

Durante la visita del compositor en el aula, el compositor adquiere un rol protagonista y de trabajo compartido con los alumnos. Sin embargo, el rol del docente continúa teniendo gran relevancia. El docente está atento al desarrollo de la sesión y ayuda en todo momento tanto a alumnos como a compositor, facilitando la comunicación entre ellos. Se dirige y realiza preguntas tanto al compositor como a los alumnos, involucrando a ambos en la conversación. El docente conoce a los alumnos, permite acercar la figura del experto a los alumnos y convertirse en un nexo entre ambos.

En este sentido, observamos que el docente adquiere un rol de intermediario en clave positiva entre los alumnos y el compositor, contribuyendo a crear un clima de confianza entre los participantes. Además, los docentes también se sienten responsables del trabajo que han realizado los alumnos delante del compositor y contribuyen a explicar y justificar el trabajo de los alumnos delante del compositor.

D5: Ya sabemos que nos falta ensayo de esta pieza. *(El docente interviene mientras el compositor se prepara para escuchar la interpretación de los alumnos).*

A1: No, la Lucía como tiene que tocar dos instrumentos a la vez... *(Una alumna responde rápidamente. Los alumnos que van a tocar continúan hablando entre ellos).*

(J 2A S11)

En este caso, el docente justifica los posibles errores, por falta de ensayo, pero curiosamente una alumna responde dando a entender que los posibles problemas son debidos a la no asistencia de una compañera. La perspectiva del alumno y del docente son distintas, y ello nos da a entender que este rol de intermediario también es aprovechado por el docente para explicar y justificar los resultados sobre los cuales se ha llegado al día de su visita.

Para facilitar la comunicación entre el compositor y los alumnos, las intervenciones del docente contienen distintas finalidades e intenciones:

- Explicar al compositor el trabajo realizado por los alumnos antes de su visita
- Promover y ayudar a que los alumnos expliquen los aspectos que quieren transmitir al compositor
- Verbalizar las ideas y los valores que el compositor transmite
- Ayudar a que los alumnos comprendan lo que el compositor les quiere transmitir

14.3.1 El docente explica al compositor el trabajo realizado por los alumnos antes de su visita

El aula de primaria es un contexto que generalmente no resulta habitual para los compositores, por lo que los docentes son los encargados de poner en situación y contexto al compositor y explicarle todo aquello que consideran relevante, al inicio y durante el transcurso de la sesión. En este sentido, los docentes adoptan la función de comunicar al compositor, explicando principalmente el trabajo que han realizado con los alumnos en las sesiones previas en torno al proceso de audición, análisis y creación musical, las creaciones de los alumnos, así como las dificultades que han vivido los alumnos durante el proceso de análisis y creación musical. Esta información deja constancia del trabajo hecho en las sesiones previas a la visita del compositor, lo que permite al compositor conocer un poco más el contexto y el proceso creativo que han

realizado los alumnos y de esta forma, realizar unas intervenciones más adaptadas a la situación en la que se encuentra.

Los docentes dan cuenta al compositor del proceso que han seguido los alumnos antes de su visita, según las tres grandes fases: el proceso de audición y análisis, el proceso de creación y el resultado final.

a) *El proceso de audición y análisis*

Los docentes explican de forma más o menos detallada al compositor el proceso de audición y análisis que los alumnos han realizado a partir de la escucha detallada de la obra y/o de la observación de la partitura de su obra musical: los elementos musicales que han descubierto, así como las ideas y conceptos que han aprendido.

D3: Ahora te explicaremos un poco cómo lo hicimos y después continuaremos con las preguntas. Nosotros escuchamos tu obra y después de escucharla comenzamos a pensar qué sonido utiliza el Agustí. Y rápidamente tuvimos la necesidad de coger la partitura. Por eso utilizábamos la partitura, que las poníamos en el suelo. Y por eso marcamos algunos sonidos característicos. ¿Cómo son los sonidos del Agustí?

(C II S8)

De esta fase, los docentes también explican cómo los alumnos han entendido la obra del compositor durante este proceso de audición y análisis. Generalmente, los docentes hacen referencia a la lluvia de ideas surgida a partir de las audiciones de la obra del compositor, punto de partida que permitió a los alumnos adentrarse en la música y analizar los elementos musicales más importantes que posteriormente utilizarán en sus creaciones.

D3: Íbamos escribiendo... Ves, ¿qué nos recuerda esta música? ¿El Tom y el Jerry por qué se persiguen? Y entonces dijimos, ¿cómo son estos sonidos? Pues son sonidos cortos, sonidos largos, más de un sonido a la vez, sonidos rápidos... Y había el "tim-ri ta" que utilizaba, que aquí lo hace el güiro con la baqueta del triángulo, ¿sí? Que esto nos llamó mucho la atención y nosotros también hemos tratado de utilizar alguna cosa similar.

(C II S8)

b) *El proceso de creación*

Los docentes también explican el proceso de creación que han llevado a cabo los alumnos, haciendo referencia a aspectos como el planteamiento de la creación o las dificultades o problemas que les han surgido. De esta manera, el docente conoce los elementos musicales que los alumnos han utilizado en sus creaciones, así como el

proceso compositivo que han seguido y, por tanto, les ayuda a contextualizar las creaciones musicales.

D4: ¿Cuál fue la primera creación, os acordáis? En grupos, en cuatro grupos. Y cuando la vieron, dijeron: ¿eso lo hemos hecho nosotros? (*Pregunta la maestra extrañada*). A ver, qué queremos hacer... Ahora vamos a hacer lo que realmente queremos hacer. Pero el primer día no les salió.

(R 5B S9)

Con relación a la explicación del proceso compositivo, generalmente los docentes hacen referencia a las ideas musicales que los alumnos han escuchado y analizado en la obra del compositor y que posteriormente han incorporado en su propia creación musical. También explican cómo han ordenado dichas ideas y cómo las han utilizado como punto de partida para poder realizar su propia creación, proceso que viene determinado por las decisiones compositivas que los alumnos han ido tomando a lo largo de las sesiones previas.

D3: Nosotros cuando comenzamos a componer nuestra obra, comenzamos por el principio. ¿Ves Agustí? Por aquí. (*La maestra explica mientras se dirige hacia el esquema-partitura*). Primero comenzamos por los sonidos. [...] Comenzamos a ver qué sonidos podíamos poner. Había un crescendo, staccato... Y entonces dijimos: Bueno, comenzaremos por la primera parte.

(C II S8)

De esta etapa, los docentes también explican cómo los alumnos han avanzado en su aprendizaje. Hacen referencia a aquellos aspectos que consideran relevantes sobre cómo los alumnos han conseguido interiorizar y comprender la música del compositor, y de cómo la han trasladado a su propia creación. Podemos decir que para los docentes es importante explicar al compositor la evolución que han realizado los alumnos desde la primera audición de la obra del compositor hasta llegar a la creación de su propia obra musical, para que de esta manera el compositor pueda conocer la magnitud del trabajo que han realizado los alumnos y su participación en el proyecto.

D4: Es muy chulo porque eso son el conjunto de cosas que dijeron el primer día, la primera vez que escucharon la música. No tenían ninguna referencia. Pero después de todo el trabajo, el otro día la volvimos a escuchar mirándonos todo esto y ya hemos encontrado diferencias.

(R 5B S9)

En relación al aprendizaje musical, los docentes destacan que, a menudo, durante el proceso de composición los alumnos se encuentran con problemas que resuelven a través del razonamiento sobre su propia práctica, y ello les lleva a descubrir y aprender

nuevos y diversos aspectos del lenguaje musical. En el siguiente ejemplo, el docente explica cómo los alumnos aprendieron de forma práctica el funcionamiento de los instrumentos transpositores a partir del problema que surgió al querer tocar la misma melodía con el clarinete y los instrumentos de placa.

D2: Hay una cosa que descubrieron y es que cuando tocaban las notas que habían pensado el xilófono y el clarinete, se dieron cuenta de que las mismas notas no sonaban igual.

C2: El clarinete está una segunda...

D2: Quiere decir que tienen que tocar las notas en un tono uno y en...

C2: Él tocaba una segunda mayor por encima. *(El compositor responde señalando al alumno del clarinete).*

(T 6A S12)

Finalmente, los docentes explican a los compositores las dificultades que han tenido los alumnos para llevar a cabo un proceso de creación musical, así como el tiempo invertido previo a su visita. De esta manera, los docentes consiguen que el compositor sea consciente de todo el trabajo previo que han realizado antes de su visita.

D2: A veces cuando... porque nos cuesta llegar hasta aquí, nos ha costado lo nuestro.

C2: Si si si si... *(El compositor escucha atento y va afirmando lo que explica la maestra).*

D2: A veces decimos, bueno ahora partimos de lo que tenemos y comenzamos a trabajar estos complementos... para poderlo acabar de mejorar.

(T 6A S12)

c) El resultado final

Cuando el compositor entra en las aulas de primer ciclo de primaria, los docentes les explica el resultado final de las creaciones de los alumnos antes de que las interpreten delante suyo. En estos casos, y debido a la edad de los alumnos, los docentes participan de manera más activa en la sesión de trabajo compartido con el compositor y hacen referencia a la idea musical, la estructura, los elementos musicales y el ambiente o la sonoridad de las creaciones. También es frecuente que expliquen las similitudes que presentan con la obra del compositor, así como las ideas que han utilizado de la obra del compositor.

D5: Tenemos aquí las dos composiciones. Una que es Volcán en la Isla, que al final me parece que no llega el volcán.

A: *(Varios alumnos responden que sí y comparten entre ellos).*

D5: Están como el otro grupo, están en proceso de reelaboración...

A1: La hemos cambiado un poco todo eso.

D5: Y la otra es La explosión. Tenemos estas dos. ¿Comenzamos por La explosión y después hacemos Volcán en la Isla?

(J 2A S11)

En el caso de los alumnos de tercer ciclo de primaria, son los propios alumnos los que comienzan directamente con la presentación de su propia obra, y el docente añade algún comentario o pregunta cuando considera que hay información relevante que los alumnos no han explicado anteriormente. También es frecuente que los docentes realicen alguna intervención para poner en antecedente y contexto al compositor en referencia a lo que va a escuchar en las obras de los alumnos, así como comentar de qué manera han plasmado en sus creaciones los elementos musicales que han ido descubriendo durante el análisis de la obra.

D2: También nos hemos dado cuenta de que los instrumentos estos melódicos no hacían la melodía, que es lo que comentabas tú, ¿no? Aquello que se prevé... Nosotros de instrumentos melódicos tenemos el xilófono y así, los instrumentos Orff y básicamente muchos instrumentos de percusión. Y casi que la idea ha estado en no utilizar demasiado la melodía. Este grupo que está aquí algunos sí, pero de todos los grupos que escucharás verás que hay menos melodía y más ritmo.

(T 6A S12)

14.3.2 El docente ayuda a que los alumnos comprendan lo que el compositor les quiere transmitir

Los docentes, de la misma manera que ayudan a los alumnos a explicar lo que quieren transmitir al compositor, también ayudan a que los alumnos comprendan aquello que el compositor les quiere transmitir. De esta forma, facilitan la comunicación entre el compositor y los alumnos en ambas direcciones. Podemos decir que aquí observamos otro de los papeles importantes del docente: hacer posible una verdadera comunicación entre lo que explica el compositor y lo que entienden los alumnos sin miedo a intervenir cuando crea necesario. Las intervenciones del docente desempeñan, entre otras, las siguientes funciones:

Aclarar las preguntas o explicaciones del compositor. Cuando los docentes detectan que los alumnos no han entendido correctamente las preguntas o las explicaciones del compositor, intervienen explicando de una manera más entendible para los alumnos o añadiendo alguna aclaración. Esto garantiza que la comunicación entre el compositor y los alumnos esté siempre presente.

C2: ¿Y este curso qué has hecho tú? ¿Cuál has hecho? (*El compositor pregunta a un alumno qué parte de la creación ha realizado*).

A1: No, no... porque eso es de... (Varios alumnos comienzan a hablar).—

D3: No, pero... ¿qué tocáis? Él quiere decir que qué tocáis vosotros. (La maestra interviene para aclarar a los alumnos la pregunta del compositor).

(C II S8)

Atender con celeridad las sugerencias prácticas o logísticas del compositor. Esto permite que los alumnos puedan realizar aquello que el compositor propone sin problemas ni demora.

D4: (El compositor continúa con la explicación. La maestra busca una goma para colgar el triángulo del alumno que está intentando conseguir la resonancia del instrumento y que hasta ahora no ha conseguido). A ver, Pruéballo.

A1: (El alumno prueba a tocar el triángulo después de cambiar la goma que lo sostiene).

D4: Ahora... es que esto estaba atrapando el sonido.

(R 5B S9)

Reformular los mensajes de los compositores con otras palabras y argumentos para que los alumnos entiendan su contenido.

D4: Vaya, los crócalos no os esperéis. No esperéis a que suene una para después... ir haciendo. Hacer una... ¿no? Que sea más desordenado, ¿o no? (La docente interviene para dar una sugerencia a los crócalos mientras el grupo se prepara para tocar).

C3: Siii.

D4: Porque ahora están como muy milimetradas. (La docente se ayuda de los gestos con las manos).

C3: Nooo..., ir haciendo...

D4: Parecía como el... (...) balancín aquel.

(R 5B S9)

En este ejemplo, la docente percibe que los alumnos no incorporan la idea que ha querido transmitir el compositor. Como ella sabe que los alumnos tienen conocimientos y capacidad para realizarlo, explica de formas diferentes la idea del compositor hasta que los alumnos finalmente entienden y consiguen hacer lo que el compositor les sugiere.

Asegurarse de que los alumnos comprendan las explicaciones del compositor. Los docentes preguntan a los alumnos para saber si han entendido las explicaciones del compositor y así poder desarrollar las aportaciones y sugerencias del compositor en las sesiones posteriores antes del concierto. Esto es muy importante, ya que el compositor introduce ideas y conocimientos que hacen avanzar el aprendizaje de los alumnos y les proporciona recursos para avanzar en su composición.

D4: ¿Pero habéis entendido la idea? ¿Está entendida?

A: Sí. (Algunos alumnos responden).

(R 5B S9)

14.3.3 El docente promueve y ayuda a que los alumnos expliquen los aspectos que quieren transmitir al compositor

El docente procura para que los alumnos expliquen en primera persona su proceso creativo. Por ello, interviene de distintas formas para que estas explicaciones hacia el compositor resulten comprensibles y para garantizar que se presenten y traten todos aquellos aspectos que considera son necesarios que el compositor conozca para poder realizar sus aportaciones en torno a la creación. Así, a menudo, los docentes hacen preguntas a los alumnos sobre su creación y el proceso compositivo, de forma que las respuestas de los alumnos se convierten en explicaciones hacia al compositor. Con sus preguntas, el docente persigue que los alumnos expliquen de forma comprensible y coherente las ideas que han utilizado en su creación o los elementos de la obra del compositor que han tomado como referencia para realizar su creación.

D1: ¿Nos explicáis un poco la idea de la composición? ¿Cómo se llama? ¿Por qué? ¿Qué habéis cogido de su obra?

[...]

D1: Mientras os preparáis, ¿alguien le puede comenzar a explicar qué son estas cintas que estáis poniendo?

[...]

D1: Y después, la obra de *Bubbles*, ¿por qué os llevó hacia aquí?

(B 6B S12)

Este tipo de intervenciones del docente se dan a lo largo de toda la sesión, con lo que se puede decir que siempre están atentos a todo lo que ocurre en el aula para poder intervenir y ayudar a los alumnos a explicar de una forma más organizada, justificada, detallada y clara cuando lo consideran necesario. Esto les convierte en un nexo importante entre los alumnos y el experto.

En algunas ocasiones, cuando las explicaciones de los alumnos son imprecisas o difíciles de comprender, los docentes las complementan y detallan para que resulten más claras. Esto permite acercar los alumnos al compositor y facilitar que el compositor entienda a los alumnos en los momentos donde los alumnos no se explican con claridad.

D1: Sí, exacto. Les pasó eso, que cuando empezaron a componer, en vez de pensar un poco, cogieron directamente los instrumentos y a hacerlos sonar. Y entonces claro, comenzaron el proceso un poco por el tejado, dijéramos. Pero después lo arreglaron, ¿verdad que sí?

(B 6B S12)

D4: Y la otra apreciación... Iván, habías dicho tú la apreciación, ¿no?
A1: Sí, que en vez de ser rápido - lento, es lento - rápido.
D4: El primer día había el contraste entre el rápido y el lento, eso lo notaron. Pero al día siguiente necesitaron girarlo.
C3: Caray. *(El compositor responde mientras mira las anotaciones).*
D4: Porque primero es lento y después es rápido, no es igual.
C3: No, no... ¡qué va! Qué gracia.

(R 5B S9)

Este tipo de intervención del docente se da principalmente para ayudar a contextualizar el proceso que han hecho los alumnos antes de presentar el resultado el día de su visita, también para ayudar a los alumnos a justificar las ideas -intenciones- compositivas que han tomado durante el proceso de composición, y en algunas ocasiones simplemente son interrupciones aclaratorias para guiar i facilitar avanzar en la explicación de los alumnos al compositor.

14.3.4 El docente reafirma las ideas y los valores que el compositor transmite

Los docentes corroboran las intervenciones del compositor y destacan aquellos aspectos que consideran importantes, reafirmando con otras palabras lo que el compositor previamente ha explicado a los alumnos o dando énfasis a algunas de las intervenciones del compositor. Podemos decir que el docente se convierte en un refuerzo positivo verbalizando las ideas que los compositores transmiten a los alumnos.

C2: ¿Y no hay un momento donde hablan todos juntos, hablan todos a la vez? ¿Eh que sí?
D2: Y tanto. *(La maestra escucha con atención de pie al lado del compositor. Va asintiendo a las explicaciones del compositor y haciendo comentarios afirmativos en segundo plano al final de su intervención, mientras el compositor sigue explicando).*

(T 6A S12)

D2: Hombre, eso siempre se ha dicho. Que la música es universal, es el lenguaje que todos entendemos. Y eso es lo bueno que tiene la música, que ya seamos pequeños, mayores, de fuera o de aquí... podemos disfrutar, podemos compartir... *(La maestra acaba con una reflexión que reafirma lo que acaba de explicar el compositor).*

(T 6A S12)

Frecuentemente, los docentes no solo afirman lo que está explicando el compositor, sino que también añaden comentarios a estas explicaciones. Estos comentarios relacionan aquello que está explicando el compositor con la propia vivencia o conocimiento de los alumnos. A través de la comparación con una experiencia similar,

los docentes ayudan a que los alumnos entiendan mejor los conceptos que el compositor quiere transmitir. De esta manera, el docente refuerza las intervenciones del compositor, quien se convierte en un ejemplo para los alumnos.

C2: Podemos decir que voy poniendo una cosa, y otra, y otra, y otra, y otra... y sin darme cuenta ya están todas puestas.

D3: Y eso también nos pasó a nosotros. Que comenzamos una cosa, y otra, y otra, y otra... y vimos que estaba toda acabada la pieza.

A: *(Los alumnos van respondiendo afirmativamente).*

(C II S8)

D2: Es un poco lo que nos ha pasado. Han experimentado con un instrumento y aquello que les ha gustado pues... lo han utilizado en sus composiciones. *(Responde la maestra a la intervención del compositor).*

(T 6A S12)

Otras veces, los docentes intervienen para recordar a los alumnos las indicaciones del compositor. Esto ocurre principalmente cuando los alumnos realizan pequeñas prácticas guiadas por el compositor o interpretan siguiendo las indicaciones del compositor, donde los docentes dan consejos a los alumnos o refuerzan las indicaciones del compositor

D4: *(La maestra también se levanta y ayuda a una de las alumnas a coger los crótalos. El compositor y la maestra hacen algunos comentarios para ayudar a las alumnas a tocar los crótalos y mantener la resonancia). Pero con un poco más de decisión.*

(R 5B S9)

14.4 El docente respeta y valora el trabajo de los alumnos

Durante la sesión con el compositor, los docentes dan protagonismo a los alumnos y escuchan con atención sus intervenciones. Delante del compositor, los docentes se expresan mostrando respeto hacia los alumnos y valorando positivamente el trabajo que han realizado. Este refuerzo positivo constante hace que los alumnos se sientan con más confianza delante de la figura del experto, hecho que les reafirma en su trabajo.

14.4.1 Muestra respeto hacia los alumnos

El respeto de los docentes hacia las ideas y opiniones de los alumnos se manifiesta tanto en las situaciones donde los docentes explican por los alumnos, como cuando son los alumnos quienes tienen la palabra. Se observa que los docentes se preocupan por explicar las ideas de los alumnos y por transmitir al compositor aquello

que los alumnos quieren explicarle, sin cambiar o modificar las ideas previas de los alumnos. Podría decirse que los docentes hablan por boca de los alumnos.

D4: La primera vez, la sensación que os había producido era que era desordenada, pero una vez conocida y trabajada, el desorden tiene un orden. Lo habéis dicho así la semana pasada, ¿no? (*La maestra explica mientras los alumnos lo afirman*).

(R 5B S9)

Algunas veces, durante el transcurso de la sesión, los docentes preguntan a los alumnos y muestran interés por lo que piensan y por cómo están viviendo la experiencia con el compositor, respetando en todo momento sus valoraciones. De esta manera, podemos decir que los alumnos se sienten reconocidos delante del compositor y protagonistas de la sesión.

D4: El otro grupo que estabais escuchando, ¿sentís la diferencia?

A1: Sí. (*Responde un alumno rápidamente*).

D4: ¿Os gusta más ahora o antes?

A: Ahora. (*Varios alumnos responden a la vez*).

D4: Ahora, ¿no?

(R 5B S9)

Este respeto también se manifiesta en el trato personalizado que recibe cada alumno, teniendo en cuenta sus necesidades dentro del grupo clase, así como respetando y valorando su proceso de aprendizaje.

D1: (*La maestra coge a la alumna que va a entregar el obsequio al compositor al finalizar la sesión y comienza a explicar*). La segunda vez que escuché *Bubbles*, me dijo que ella la quería para escucharla en casa. Y por eso nos ha hecho ilusión que te lo diese ella.

(B 6B S12)

14.4.2 Valora positivamente las creaciones de los alumnos y su interpretación

Los docentes corroboran las creaciones de los alumnos y felicitan a los alumnos por el trabajo realizado después de la interpretación de sus creaciones. En este sentido, los docentes también destacan las aportaciones e intervenciones espontáneas que realizan los alumnos, especialmente las reflexiones que son capaces de realizar relativas a su proceso de aprendizaje.

D3: Caray, muy bien.

(C II S8)

C3: Mucho. Es muy bonito. Os felicito ¡Que de faena!

D4: La han hecho ellos. Es verdad que lo han hecho ellos.

(R 5B S9)

D4: Me ha gustado mucho, Isabel, que dijeras la palabra canon, porque ayer no dijimos que montaríamos un canon.

(R 5B S9)

Los docentes también valoran -haciendo pública su opinión- los cambios que realizan los alumnos en sus creaciones a partir de la incorporación de las sugerencias del compositor, consiguiendo respetar y valorar de manera explícita las creaciones de los alumnos y de manera implícita el trabajo realizado con el compositor.

D1: ¡Qué bonito eso que acabáis de hacer!

(B 6B S12)

D4: Chicos, ¿cómo os habéis sentido vosotros?

A: Bien... [...] Bueno... [...] Yo me he imaginado esta música... (*Varios alumnos responden*).

D4: Te lo has imaginado, ¿sí?

D4: ¿Sabeis qué? Que desde aquí nos lo habéis hecho creer esto. Porque estabais todos pensando en la música que estabais haciendo y eso se nota y se traspasa. Estabais todos pendientes de lo que hacía el de al lado, de ir sincronizados, de empezar juntos y acabar juntos: habéis hecho un trabajo en grupo, con orquesta. Es brutal, es increíble.

(R 5B S9)

14.5 El docente ensalza la figura del compositor como experto

Los docentes, por su parte, valoran de forma muy positiva el proyecto y la visita del compositor en el aula, por la experiencia que supone tanto para los alumnos y como para ellos mismos como docentes. Por esta razón, los docentes transmiten a los alumnos una gran ilusión y entusiasmo por la visita del compositor, así como un gran respeto por el compositor, lo que de alguna manera repercute en cómo viven los alumnos esta experiencia. Se trata de un día importante no sólo para el docente y los alumnos, sino también para el centro escolar, por lo que, en algunos casos, el tutor del curso también asiste a la visita del compositor.

A continuación, explicamos algunas de las actitudes que hemos observado que el docente transmite durante la visita del compositor en relación con la figura del compositor como experto:

- Las expectativas hacia la visita del compositor
- La relevancia de las aportaciones del compositor
- El agradecimiento por la visita del compositor
- El compositor como experto

14.5.1 Las expectativas hacia la visita del compositor

Alumnos y docentes esperan con emoción la visita del compositor y muestran gratitud por la experiencia que tanto sus alumnos como ellos van a vivir junto con el compositor. Como consecuencia, las expectativas de la visita del compositor son enormes. Podemos decir que tanto los alumnos como los docentes llevan varias semanas de trabajo al entorno de la obra del compositor y, por lo tanto, esperando con muchas ganas para finalmente poder conocer al compositor en persona. En las primeras intervenciones de los docentes podemos observar ciertos nervios por la presencia del compositor en el aula, así como un clima de silencio y expectación en la clase.

D1: Ha llegado el gran día, el Bernat está aquí. (*La maestra introduce la sesión*).

(B 6B S12)

D2: Qué silencio, ¿eh? Uff... (*Comenta la maestra nerviosa antes de comenzar la sesión*). Bueno... buenos días a todos. Primero de todo os presento al Agustí Charles. Hemos escuchado hablar de él, desde mediados de enero que escuchamos su música y ya de alguna manera teníamos ganas de conocer qué cara tenías, ¿no?

(T 6A S12)

14.5.2 La relevancia de las aportaciones del compositor

Los docentes valoran el trabajo que realiza el compositor en el aula. Incluso desde el primer momento, los docentes ya muestran interés por el trabajo que el compositor realizará con los alumnos. Esto ayuda a que los alumnos también valoren la actividad, quienes escuchan con atención las palabras de presentación de los docentes al inicio de la sesión. De alguna manera, estos comentarios son muy importantes, puesto que contribuye a que los alumnos reciban las aportaciones del experto con más fuerza y atención.

D1: Después le haremos preguntas sobre el *Bubbles* y después le tocaremos las composiciones. Porque es muy interesante, porque nos va dando diferentes sugerencias para mejorar cada composición. ¿Vale? ¿Vamos?

(B 6B S12)

Los docentes refuerzan las intervenciones del compositor con diferentes comentarios positivos. Entre ellos, podemos diferenciar tres niveles: intervenciones de atención, de aclaración y de énfasis. Anteriormente ya hemos explicado las intervenciones de atención y aclaración para facilitar la comunicación entre el compositor y los alumnos. Sin embargo, aquí destacamos aquellas que están más relacionadas con ensalzar la figura del experto delante de los alumnos.

En este caso, cuando los docentes valoran las aportaciones y sugerencias que los compositores introducen para las creaciones de los alumnos, esto seguramente contribuya a que los alumnos tengan muchas ganas de probar lo que el compositor les está mostrando.

D3: (La maestra continúa dando feedback positivo diciendo palabras como "genial", "fantástico", "muy bien... continuamos" o "sí, sí... y tanto" entre las explicaciones y aportaciones del compositor).

(C II S8)

De esta manera, los docentes también se aprovechan de la figura del compositor para reforzar las aportaciones, sugerencias e intervenciones que consideran relevantes, haciendo que las ideas que transmite el compositor se transformen en "palabras de compositor" y adquieran una significación diferente para los alumnos. Es por eso por lo que, en algunos casos, los docentes interrumpen al compositor para destacar aportaciones que consideran relevantes y que quieren resaltar. Con esto consiguen que las aportaciones del compositor no pasen de largo y los alumnos puedan reflexionar sobre ello. La actitud receptiva de los docentes, y en muchos casos apasionada con las intervenciones del compositor, seguramente influya en cómo los alumnos viven esta visita y este contacto con el compositor. Con todo ello, podemos decir que los docentes consiguen transmitir a los alumnos una actitud de respeto y valoración hacia la figura del compositor como experto.

En el siguiente ejemplo, el experto destaca la importancia del silencio, apreciación que la maestra también considera en sus clases. Sin embargo, aprovecha las palabras del compositor para enfatizar esta idea y que los alumnos sean conscientes de que realmente es un concepto importante. Podemos decir entonces que una misma idea expresada por el experto adquiere una relevancia diferente para los alumnos.

C3: Porque cuando se comienza una obra tiene que haber silencio.
D4: ¡Toma! ¿Qué, os suena, os suena? (*La maestra responde rápidamente*).
(...)
C3: Pero, ¿qué podríamos hacer...?
D4: Perdón, disculpa Ramón. Pero muy bien. Entender que sale del silencio es clave.
C3: Mucho. (*El compositor se muestra de acuerdo con la maestra*).
(R 5B S9)

Finalmente, podemos decir que los docentes promueven que los alumnos tengan presentes las sugerencias y las aportaciones en las sesiones posteriores a la visita del compositor y de esta forma, continuar avanzando con las ideas del compositor. Esto hace que la experiencia y el aprendizaje que se promueven durante la sesión con el compositor no quede como una anécdota para los alumnos, sino como un punto de partida para continuar avanzando en el aprendizaje en torno a la creación musical.

D3: ¿Trabajaremos esto que nos ha dicho el Agustí?
A: Sí. (*Todos los alumnos responden decididos y contentos*).
D3: ¿Recuperaremos esto? ¿Cómo se dice esta obra?
A: (*Los alumnos dudan un poco antes de contestar, incluso una alumna pregunta que cómo se titulaba. Finalmente, entre todos gritan el título de la obra que acaban de poner con la ayuda del compositor*). ¡El misterio de la cueva!
(C II S8)

14.5.3 El agradecimiento por la visita del compositor

Al final de la sesión, los docentes agradecen reiteradamente al compositor por su visita, así como por la experiencia vivida. Frecuentemente, utilizan la primera persona del plural para darle las gracias en nombre también de todos los alumnos. En algunos casos, el docente finaliza la sesión y pide un aplauso para agradecer al compositor por el tiempo que ha compartido con ellos mientras que, en otros casos, la respuesta de los alumnos es directa. Generalmente, los docentes también tienen un recuerdo para el compositor y de esta manera, mostrar gratitud al compositor no solamente con las palabras sino también con algún recuerdo de la sesión. La respuesta de los compositores es recíproca, dando también las gracias a los alumnos y a los docentes.

D3: ¿Qué? ¿Le daremos las gracias al Agustí?
(C II S8)

D2: Muy bien chicos, un aplauso... (*Finalmente, la maestra cierra la sesión. Los alumnos, la maestra y el compositor aplauden todos juntos*). Muy bien, nos lo hemos pasado muy bien contigo.
(T 6A S12)

14.5.4 El compositor como experto

Los docentes consideran al compositor como experto, valorando su trayectoria musical y sus conocimientos como compositor profesional delante de los alumnos. Estos valores que los docentes transmiten a los alumnos hacen que los alumnos también valoren aún más la oportunidad de participar en este tipo de experiencias. Además, el respeto que muestran los docentes hacia el compositor se transmite directamente a los alumnos e influye de manera positiva en la percepción que tienen los alumnos del compositor.

D2: Bueno, muy bien. Muy bien. Estamos muy contentos... de poderte...

C2: Gracias a vosotros... por el trabajo que habéis hecho. Y venga, ya sois aprendices de compositor, ¿no?

D2: Sí, sí... Lo que sí que nos damos cuenta es que para hacer una obra que dura medio minuto, nos hemos pasado muchas horas. Vosotros que hacéis estas obras que duran tanto tiempo... y las podéis plasmar. Y nosotros lo podemos tocar todo. Tú que tienes tantos instrumentos, y no los tienes allí delante...

(T 6A S12)

Los docentes también son conscientes de la oportunidad que tienen de tener al compositor en el aula y valoran enormemente el potencial de aprendizaje de poder trabajar junto a un experto. Por esta razón, los docentes aprovechan para preguntar al experto, pidiendo su ayuda, consejo u opinión en torno a algún aspecto concreto de las creaciones musicales de los alumnos. En otros casos, también plantea las dudas o preguntas que los alumnos han tenido durante las sesiones previas a su visita y que solamente el compositor como experto puede responder. En estos casos, podemos observar cómo los docentes, de manera indirecta y delante de los alumnos, valoran al compositor como experto.

D3: A ver si él tiene alguna idea, ya que le tenemos aquí, a ver si tiene alguna idea.

(C II S8)

D2: Muy bien, en torno a esta música que tú has hecho, nosotros nos hemos hecho preguntas que yo no sabía responder. Yo no le conocía tampoco, es el primer día que he visto al Agustí. Hay cosas que nos hemos preguntado conjuntamente y hemos hecho como 6 o 7 preguntas que te queríamos hacer. Y con esto terminar esta pequeña presentación para que después ir a la teca.

(T 6A S12)

14.6 El aprendizaje del docente

Los docentes valoran las aportaciones y las sugerencias del compositor, resaltando algunos aspectos que consideran realmente interesantes. Es por eso por lo que observamos que no solamente los alumnos aprenden del contacto con los compositores, sino que los docentes también aprenden a partir del contacto con el experto. También podemos observar que, en algunos casos, los docentes realizan anotaciones con las aportaciones del compositor. De esta manera, los docentes podrán recordar a los alumnos las sugerencias del compositor para poder trabajarlas en las sesiones posteriores y contribuir a hacer avanzar el aprendizaje de los alumnos en las sesiones posteriores a la visita del compositor.

D4: Me gusta eso, me lo apunto.

(R 5B S9)

(La docente recoge notas durante toda la sesión para recordar los aspectos que el compositor ha trabajado con cada una de las composiciones).

(B 6B S12)

En algunos casos, los docentes incluso se sorprenden por algunas de las explicaciones del compositor. Son aspectos que ni los docentes ni los alumnos se imaginaban anteriormente y a los que el compositor puede dar respuesta como experto. Por tanto, la visita del compositor también es el momento donde los docentes resuelven algunas dudas o curiosidades que han surgido y se han planteado a partir del trabajo realizado con relación a la obra del compositor o las aportaciones del momento.

D4: ¿Lo hacéis así en la grabación?

C3: Sí, les pido a los músicos que lo cojan... clon clon clon... en lugar de pummm. *(El compositor explica las diferentes maneras de tocar el gong ayudándose de las manos, mientras recrea con la voz el tipo de sonido y su resonancia).*

A1: ¿Y no resuena?

A2: Ahhh...

C3: Suena como una olla. Pero si tenéis una olla de cocina, ya no hace falta. La podéis picar directamente porque ya está cogida, digéramos.

A3: No suena ya.

D4: Caray. *(Tanto los alumnos como la profesora se sorprenden de cómo el compositor hace para conseguir las diferentes sonoridades de la obra).*

(R 5B S9)

Finalmente, los docentes también destacan el aprendizaje que ha comportado para ellos la participación en este proyecto. Formar parte de esta experiencia también

les ha supuesto un reto. Trabajar en el aula a partir de la música contemporánea ha sido un gran descubrimiento no solamente para los alumnos sino también para ellos como docentes, puesto que se trata de un estilo musical que rompe con muchas de las premisas de la música más clásica.

D2: Para nosotros ha sido un descubrimiento y para mí también. Porque yo les decía: la baqueta cae en la posición que le toca... y no, aquí nada se corresponde con lo que le toca.

C2: Si, si... no tiene por qué.

D2: Si, sí, lo hemos visto, lo hemos descubierto...

(T 6A S12)

A modo de conclusión

Después de analizar el rol que adopta el docente durante la visita del compositor y haciendo eco de los modos de colaboración que propone Leung (2018), podemos decir que, durante la visita del compositor, observamos un modelo centrado en el artista con el maestro como asistente.

Uno de los aspectos que destacan Rolle et al. (2018) es que a menudo los roles de los participantes no están bien definidos. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en torno a este proyecto, ya que tanto el compositor como el docente han recibido algunas orientaciones y sugerencias para el desarrollo de la sesión de trabajo compartido. Esto quiere decir que, aunque el docente y el compositor no han tenido contacto directo previo, ambos conocen previamente sus funciones y algunos aspectos básicos en torno al desarrollo de la sesión.

Si nos centramos entonces en el rol que adopta el docente en este contexto, afirmamos las palabras de Rolle et al. (2018) cuando explican que frecuentemente los docentes adoptan un rol de soporte hacia el compositor profesional. Concretando esto, Christophersen (2013) resalta que la función de los docentes se sitúa en un segundo plano, donde actúan como “ayudantes” de los músicos, “guardianes” de los estudiantes o “mediadores” entre los artistas y los estudiantes. Tres funciones que nosotros también hemos podido observar en nuestro estudio.

Sin embargo, cabe resaltar un aspecto que consideramos característico de esta experiencia. En este caso, los docentes muestran una gran participación e implicación en el proyecto. Esto difiere de lo expuesto por Partington (2018) o Christophersen (2013) cuando explican que generalmente las asociaciones entre músicos y docentes se caracterizan por una poca implicación del docente. En este caso, la implicación del docente comienza a través de su participación en el grupo de trabajo y se intensifica durante el trabajo previo en el aula en torno a la obra del compositor. Durante las sesiones previas a la visita del compositor, el docente guía el proceso de audición y análisis de la obra del compositor, así como el proceso de creación de los alumnos, integrándolo como actividad de aprendizaje dentro del currículum escolar. Además,

después de la visita del compositor y hasta el momento en el que los alumnos exponen sus creaciones en el concierto final, el docente continúa dedicando algunas sesiones de clase a trabajar con los alumnos a partir de las aportaciones del compositor. De esta manera, y refiriéndonos a este proyecto, no podemos coincidir con Easton (2003) cuando explica que, en algunos casos, el rol del docente queda excluido a ser tan solo el asistente de su propia aula.

Finalmente, y desde nuestro punto de vista, consideramos que todo ello influye en la actitud del docente durante la visita del compositor. Aunque el rol que adopta en este momento concreto del proyecto es de intermediario entre el compositor y los alumnos, el docente potencia los beneficios del contacto con el experto y se implica como un miembro más de la asociación, beneficiándose también del contacto con el experto que, en este caso, aporta significatividad al trabajo previo que ha realizado el docente en el aula. En este caso, la visita del compositor es el momento álgido del proyecto, por lo que la implicación del docente durante la sesión con el compositor parece una consecuencia natural de su participación en el proyecto.

15. La valoración de los participantes

15.1 La valoración por parte del alumnado

A continuación, analizamos las respuestas de cada una de las preguntas del cuestionario 1 realizado por los alumnos después de la visita del compositor en el aula. Estos nos permiten interpretar lo que ha supuesto para el niño la entrada del compositor como experto en el aula.⁷⁰

15.1.1 Pregunta 1. ¿Qué te ha gustado de la visita del compositor?

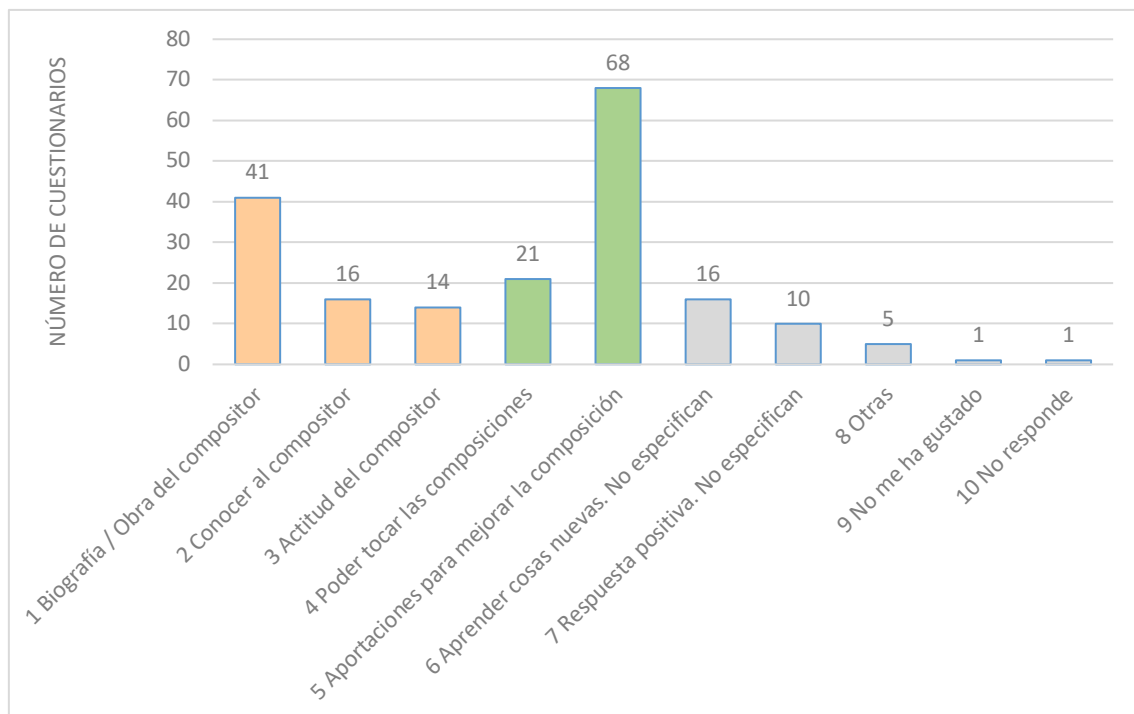


Figura 17: ¿Qué te ha gustado de la visita del compositor? N=138.

Cuando los alumnos explican lo que les ha gustado de la visita del compositor, nos encontramos con tres grandes bloques de respuestas: en torno al compositor, en torno a las composiciones y otras de carácter general sin especificación concreta.

⁷⁰ Los resultados del análisis del cuestionario 1 aparecen recogidos en el artículo de Valls y Getino (2016).

Las respuestas en torno al compositor quedan recogidas en las tres primeras columnas (fig. 1), destacando la primera, donde el 29.71% en relación con el total de la muestra, hacen referencia a diferentes aspectos relacionados con conocer la biografía y la obra del compositor (fig. 1, columna 1). Otros aspectos como el conocer personalmente a un compositor y que éste visitase su escuela (fig. 1, columna 2) o la actitud, carácter e interés del compositor mostrados durante la sesión (fig. 1, columna 3), también aparecen reflejados en los cuestionarios en un 11.59% y 10.49% respectivamente.

Sin embargo, el aspecto más destacado de los cuestionarios se sitúa en torno a las composiciones (fig. 1, columnas 4 y 5). El 49.28% de los alumnos explican que lo que les ha gustado de la visita del compositor son las ideas y aportaciones que les dio el compositor para mejorar o finalizar su composición, algunos de ellos incluso lo explican diciendo que se trata de un experto en la materia que explica a través de su propia experiencia (fig. 1, columna 5). También un 15.22% de los alumnos (fig. 1, columna 4) destacan el hecho de haber podido interpretar sus composiciones delante del compositor o que el compositor escuchara sus propias composiciones.

Aunque no sea significativo, mencionar que tan sólo un alumno, que supone el 0.72% de la muestra, explica que no le ha gustado la visita debido a que el compositor no utilizaba un lenguaje adecuado a su edad.

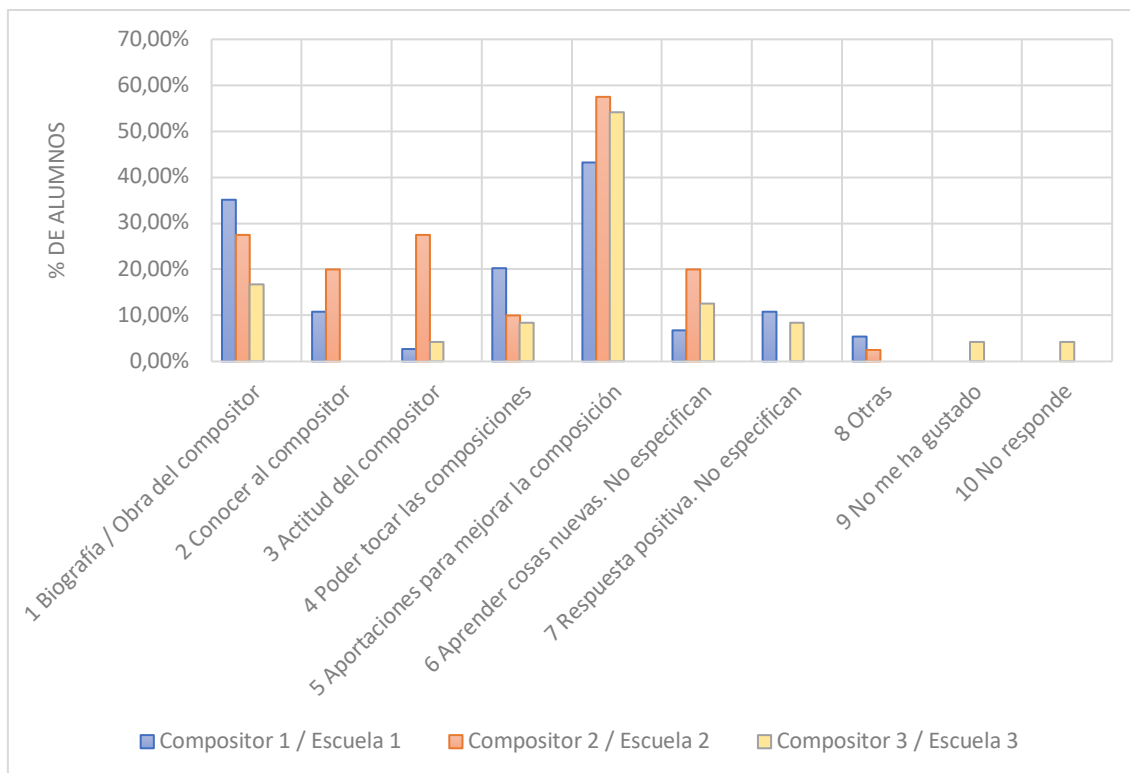


Figura 18: ¿Qué te ha gustado de la visita del compositor? (Datos por compositores). N=138.

Al acercarnos a los mismos datos, desglosando las respuestas por compositores (compositor 1, N=76; compositor 2, N=50 y compositor 3, N=27) y según el % relativo a cada muestra (fig. 2), podemos observar diferencias entre ellos que, desde nuestro punto de vista, están directamente relacionadas con tres aspectos: el trabajo previo realizado por cada docente, la planificación de la sesión con el compositor y el formato de intervención que el propio compositor generó. En la escuela 1, los alumnos habían tocado sus composiciones frecuentemente delante de sus compañeros, por lo que valoran por encima de la media el poder tocar sus composiciones delante del compositor (fig. 2, columna 4). Si nos referimos a las respuestas analizadas y relacionadas con la actitud del compositor (fig. 2, columna 3), la mayoría pertenecen a los cuestionarios de la escuela 2, debido seguramente al carácter alegre y la forma de actuar del compositor, que se mostró muy cercano a los alumnos. En la escuela 3, la composición era colectiva y se dedicó gran parte de la sesión a aspectos interpretativos de la obra, por lo que aspectos en torno al compositor prácticamente no están presentes si los comparamos con los datos de los otros dos compositores.

15.1.2 Pregunta 2. ¿Qué cosas nuevas de música has aprendido?

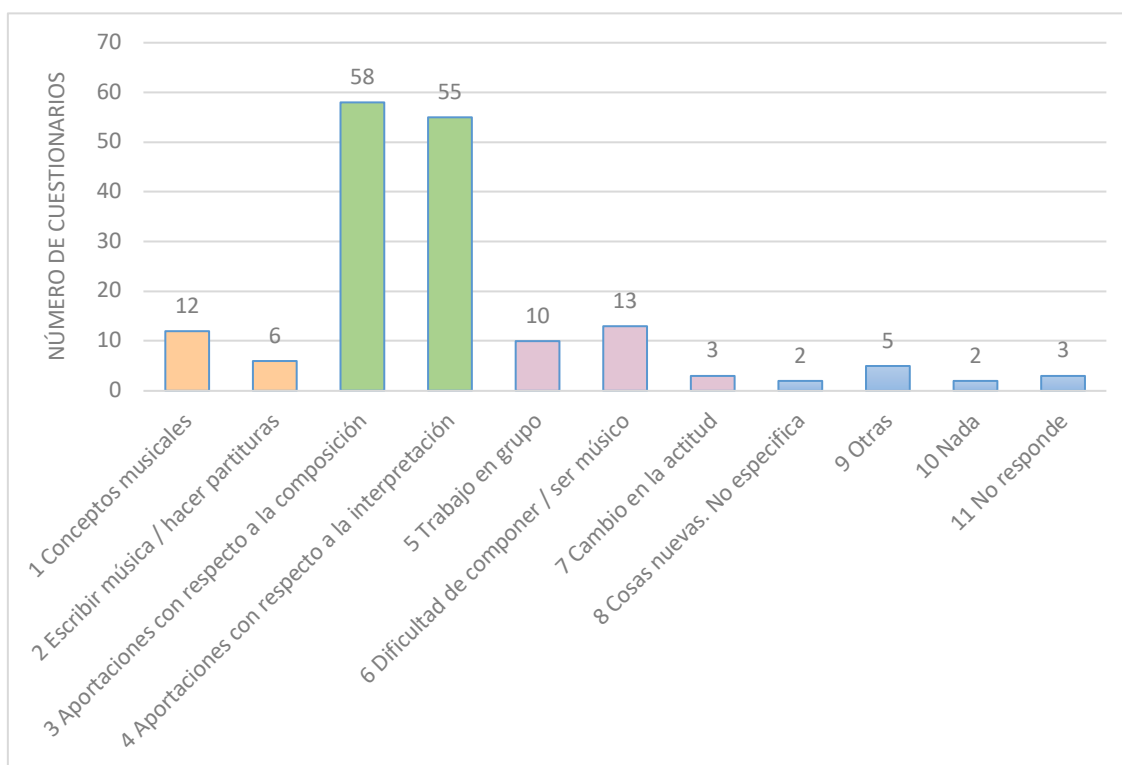


Figura 19: ¿Qué cosas nuevas de música has aprendido? N=138.

Las respuestas de los alumnos con respecto a la pregunta de qué cosas nuevas de música han aprendido son muy variadas. Sin embargo, hemos tratado de agruparlas por temas para poder tener una visión general de los conocimientos que los alumnos consideran haber adquirido después de esta experiencia hasta la visita del compositor incluida.

Destacan de manera significativa los conocimientos aportados por el compositor con respecto a la composición en un 42.02% (fig. 3, columna 3) y a la interpretación de las creaciones de los alumnos en un 39.86% (fig. 3 columna 4). Hay otros dos aspectos que nos gustaría destacar: el 7.25% de los alumnos explican en sus respuestas que han aprendido a trabajar en grupo (fig. 3, columna 5) y hay 3 personas (fig. 3, columna 7) que explican que a partir de esta experiencia han tenido un cambio de actitud hacia la creación musical, es decir, antes no les gustaba componer, pero ahora incluso hablan de que disfrutan con ello.

Tan sólo 2 alumnos (fig. 3, columna 10), lo que supone el 1.45% de la muestra, responden que no han aprendido nada nuevo.

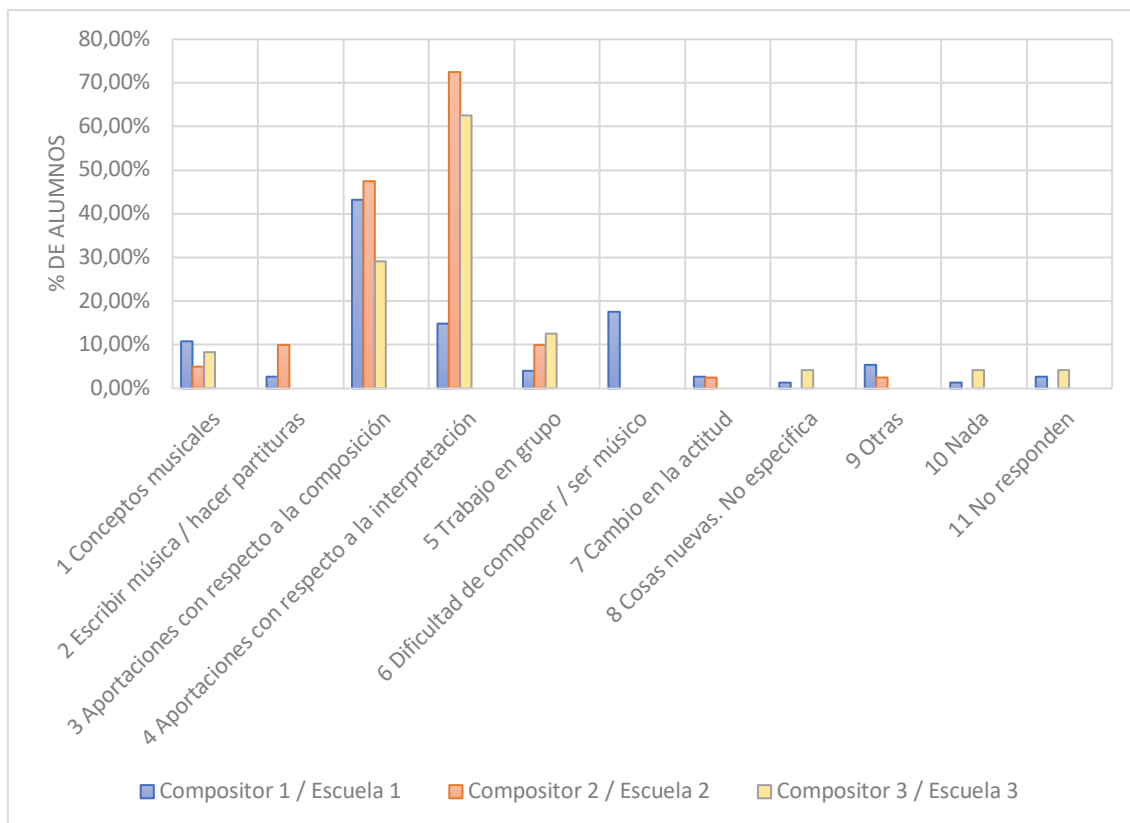


Figura 20: ¿Qué cosas nuevas de música has aprendido? (Datos por compositores). N=138.

En un primer acercamiento a los mismos datos, pero observando de manera individual a los tres compositores que participaron en la experiencia, tal y como lo hicimos con la pregunta anterior, también podemos empezar a extraer alguna idea propia de cada una de las tres experiencias diferentes. En la escuela 1, nos encontramos con un grupo que no había trabajado la creación musical anteriormente tal y como se planteaba en esta experiencia, por lo que todos los cuestionarios que hablan de la dificultad de componer y de ser músico son de alumnos pertenecientes a este grupo y suponen el 17.57% de esta muestra (fig. 4, columna 6).

Con respecto a la visita, podemos decir que las aportaciones del compositor estaban enfocadas a tratar aspectos concretos de la obra como el tempo, el carácter o los recursos compositivos, por lo que el 43.24% (fig. 4, columna 3) de los alumnos hacen referencia a las aportaciones con respecto a la composición. En la escuela 2, las aportaciones del compositor estaban enfocadas a la búsqueda de nuevas sonoridades y a tocar los instrumentos de manera no convencional, por lo que el 72.50% de los

alumnos (fig. 4, columna 4) hacen referencia a las aportaciones con respecto a la interpretación. En la escuela 3, el compositor trabaja principalmente con los alumnos aspectos sobre la interpretación, como las dinámicas y los matices que podemos conseguir de cada instrumento, por lo que el 62.50% de los alumnos (fig. 4, columna 4) también hacen referencia a las aportaciones con respecto a la interpretación.

15.1.3 Pregunta 3. ¿Crees que el compositor ha captado bien la idea con la que vosotros habéis hecho vuestra composición?

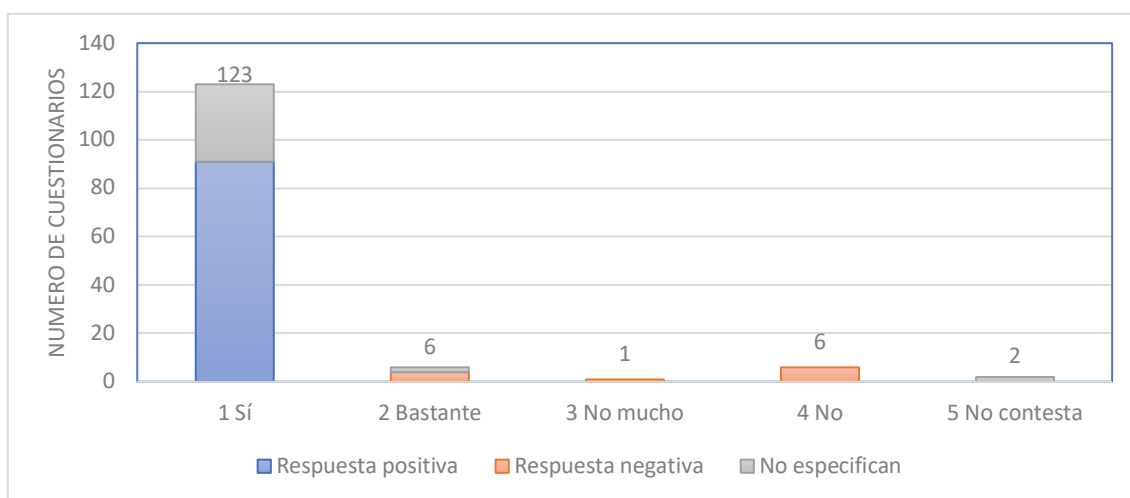


Figura 21: ¿Crees que el compositor ha captado bien la idea con la que vosotros habéis hecho vuestra composición? N=138.

De los 123 alumnos que responden de forma totalmente afirmativa (fig. 5, columna 1), 91 cuestionarios añaden el porqué de la pregunta indirecta. De ellos, el 62.64% -58 alumnos- lo explican a través de la mirada externa, es decir, a través de lo que realizó el compositor durante la sesión. El 29.67% -26 alumnos- explican el porqué a través de la mirada interna, es decir, a través de cómo los alumnos han desarrollado su trabajo. Sólo un 7.69% -7 alumnos- lo explican combinando ambas miradas.

Los alumnos que explican el porqué a través de la mirada externa hacen referencia fundamentalmente al feedback que los alumnos recibieron del compositor, ya sea por el interés mostrado durante la sesión hacia los propios alumnos y su trabajo, la conversación con ellos y la expresión de que le gustó el trabajo que presentaban, las aportaciones que dio para mejorar las creaciones que habían realizado los alumnos o la

idea de que el compositor es un experto de la materia.

Los alumnos que explican el por qué a través de la mirada interna hacen referencia fundamentalmente a tres aspectos: la idea de la composición era buena, parecida a la del compositor o fácil de entender, los alumnos lo habían realizado correctamente o los alumnos se lo habían explicado al compositor.

De los alumnos que responden de forma negativa junto con los que utilizan otras respuestas como bastante y no mucho (fig. 5, columnas 2, 3 y 4), 11 cuestionarios añaden el porqué de la pregunta indirecta mientras que 2 no especifican la respuesta. Es importante destacar que las respuestas hacen referencia fundamentalmente a tres aspectos: la idea representada era difícil de entender, la idea musical que querían desarrollar no concordaba con la música o que el compositor les había corregido cosas. Sin embargo, podemos decir que este tipo de respuestas nos dejan entender que cuando los alumnos piensan que el compositor no ha captado bien la idea de la composición no es porque no la haya entendido, sino porque les corrigió algunos aspectos de la creación que no estaban del todo bien planteados.

15.1.4 Pregunta 4. ¿Piensas que con las aportaciones del compositor vuestra composición mejorará? ¿Por qué? ¿Tienes ganas de hacerlo?

El 99.28% de los cuestionarios responden de forma afirmativa a la primera parte de la pregunta. Tan sólo uno responde de forma negativa, lo que supone un 0.72% de la muestra.

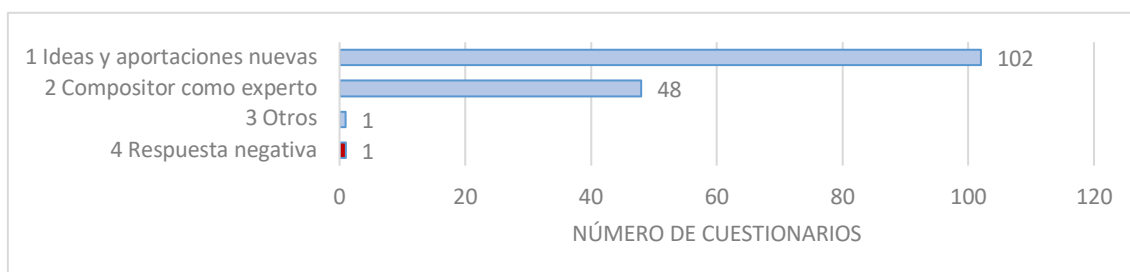


Figura 22: ¿Por qué piensas que con las aportaciones del compositor vuestra composición mejorará? N=138.

Si nos referimos a la segunda parte de la pregunta – ¿por qué mejorará la composición? - (fig. 6), en el 74.45% de las respuestas afirmativas (fig. 6, fila 1), los alumnos hacen referencia a que su composición mejorará porque las aportaciones que les dio el compositor al escuchar sus creaciones son ideas nuevas para ellos que harán mejorar o completar su composición. Además, el 16.67% de los que comparten esta idea especifican la aportación concreta, expresando parte de lo que les explicó el compositor en el momento de la sesión. En el 35.04% (fig. 6, fila 2) de las respuestas afirmativas, los alumnos hacen referencia a que su composición mejorará porque las aportaciones estaban realizadas por un compositor importante, es decir, un experto con experiencia profesional.

La respuesta negativa (fig. 6, fila 4), aunque se trata de una anécdota con respecto a los resultados, corresponde a un alumno que justifica su respuesta explicando que en el momento de la visita del compositor ya tenía la composición terminada (“ya lo tenemos todo hecho”). Pese a eso, el grupo consideró y aplicó posteriormente algunas de las aportaciones del compositor.

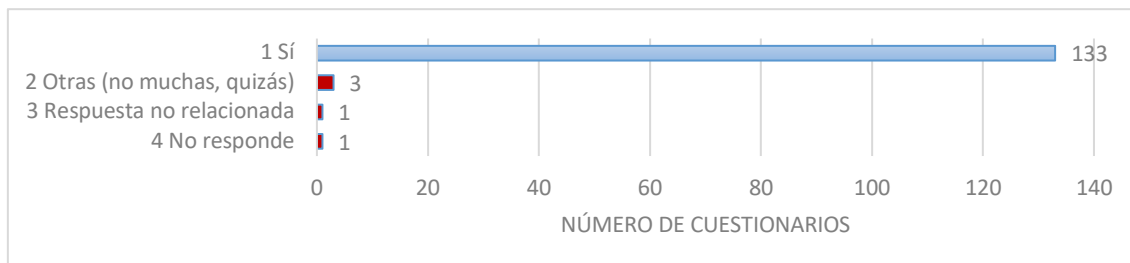


Figura 23: ¿Tienes ganas de hacerlo? N=138.

Finalmente, en la tercera parte de la pregunta, respecto a si los alumnos tienen ganas de realizar los cambios que les ha sugerido el compositor para mejorar su composición (fig. 7), el 96.38% responden que sí (fig. 7, fila 1). De estos, un 37.11% añaden además un comentario positivo y un 42.86% además especifican por qué tienen ganas de hacerlo. Sus argumentos giran en torno a que la composición mejorará; tienen ganas de añadir las sugerencias del compositor, de saber cómo sonará o de enseñar el trabajo realizado. Algunos de ellos también explican que es divertido hacerlo. Finalmente, constatar que sólo el 2.17% (fig. 7, fila 2) responde otras cosas, como quizás o que no tiene muchas ganas.

15.1.5 Pregunta 5. ¿Cambiarías alguna cosa de la sesión? ¿Qué cambiarías?

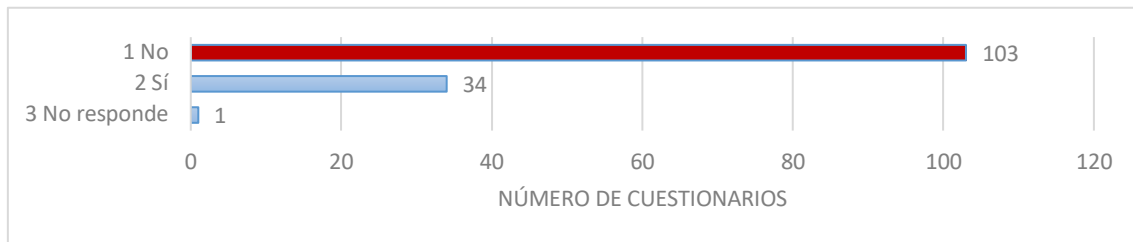


Figura 24: ¿Cambiarías alguna cosa de la sesión? N=138.

El 74.64% de los alumnos (fig. 8, fila 1) explican que no cambiarían nada de la sesión, incluso muchos de ellos añaden comentarios positivos, tales como que les gustó, les encantó o les pareció interesante, perfecta, divertida, etc. Por el contrario, el 24.64% (fig. 8, fila 2) responden que sí que cambiarían alguna cosa de la sesión mientras que el 0.72% (fig. 8, fila 3) no responden.

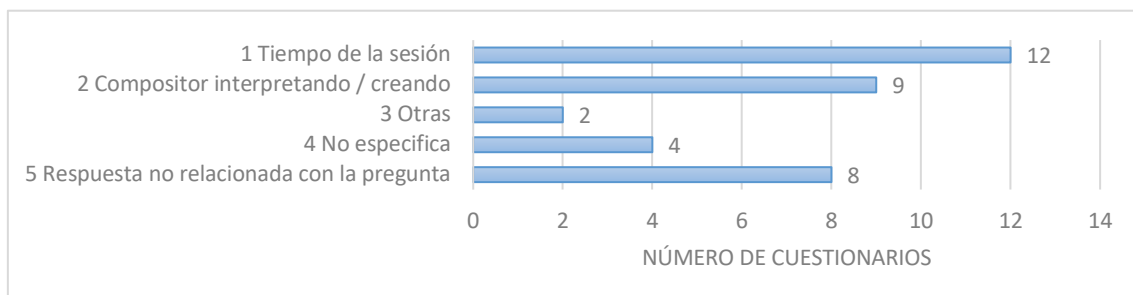


Figura 25: Respuesta afirmativa. ¿Qué cambiarías? N=138.

De entre 34 cuestionarios que sí que cambiarían algún aspecto de la sesión, algunas respuestas proponen cambios concretos sobre su formato. El 35.29% (fig. 9, fila 1) hacen referencia a aumentar el tiempo de la sesión con el compositor y el 26.47% (fig. 9, fila 2), a que el compositor hubiese creado o interpretado algo con ellos. Tan sólo un 5.88% (fig. 9, fila 3) se refieren a otros aspectos.

Sin embargo, el 11.76% (fig. 9, fila 4) de las respuestas no especifican el qué y el 23.53% (fig. 9, fila 5) dan una respuesta no relacionada con la pregunta, sino con los aspectos que cambiarían en su composición o en su propio proceso de creación. Dichas

respuestas no están relacionadas con la pregunta y nos hacen pensar que quizás, aunque su respuesta sea positiva, no cambiarían ningún aspecto de la sesión, por lo que no las podemos considerar como válidas.

15.1.6 Pregunta 6. ¿Piensas que hay alguna cosa que te hubiera gustado hacer y que no se hizo?

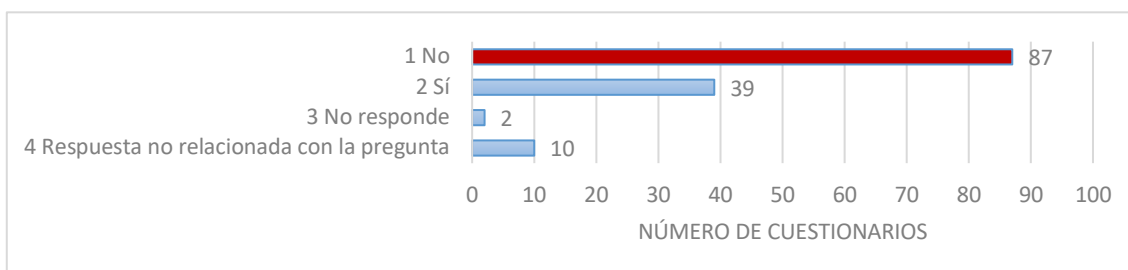


Figura 26: ¿Piensas que hay alguna cosa que te hubiera gustado hacer y que no se hizo? N=138.

Ya en la última pregunta del cuestionario, el 63.04% (fig. 10, fila 1) de los alumnos responden que no hay ninguna cosa que les hubiera gustado hacer y que finalmente no se hizo. Por el contrario, el 28.26% (fig. 10, fila 2) responden que sí mientras que el 1.45% (fig. 10, fila 3) no responde. Al igual que ocurre en la pregunta anterior, el 7.25% de las respuestas (fig. 10, fila 4) no están relacionadas con la pregunta y hacen referencia principalmente a aspectos relacionados con la composición y no con la sesión, por lo que no las podemos considerar como respuestas válidas.



Figura 27: Respuesta afirmativa. ¿Qué te hubiera gustado hacer? N=138.

De los 39 cuestionarios que sí que les hubiera gustado hacer algo diferente, los resultados continúan por la misma línea de la respuesta anterior. Al 30.77% (fig. 11, fila 1) les hubiera gustado que el compositor hubiera tocado o cantado en directo delante alguna composición o improvisación y a un 23.08% (fig. 11, fila 2) les hubiera gustado

que el compositor hubiera tocado, cantado, dirigido o compuesto con los alumnos, es decir, interactuado con ellos. Otro 20.51% (fig. 11, fila 3) de las respuestas hace referencia a que les hubiera gustado escuchar más explicaciones del compositor o haberle hecho más preguntas. También tenemos un 30.77% (fig. 11, fila 4) de respuestas muy variadas que no hemos catalogado, pero que hacen referencia a aspectos como enseñar al compositor todo el proceso de creación, volver a tocar una vez más la composición, escuchar más audiciones con el compositor, escuchar las composiciones de los compañeros de las otras clases, etc.

A modo de conclusión

Nos parece importante destacar que, si bien los resultados que podemos extraer del análisis de los cuestionarios resultan parciales, no por ello dejamos de valorar su significación. Dado que la finalidad del proyecto es influir en el aprendizaje musical de los niños, entendemos que conocer su valoración de la experiencia es ya un buen indicio de la eficacia e idoneidad de su aplicación.

Es sorprendente comprobar como en sólo una hora de trabajo conjunto con el compositor, los niños son capaces de asimilar y verbalizar con detalle las aportaciones que les ha proporcionado ese contacto y, muy especialmente, las que abordan aspectos relacionados con sus composiciones. En distintas preguntas se constata que los alumnos son plenamente conscientes que el compositor les ha aportado ideas nuevas, ideas que les ayudarán a mejorar sus composiciones en las próximas sesiones de clase con su profesor/a. En este sentido, nos mostramos en la línea de Burnard y Swann (2010) cuando explican que los alumnos perciben a los compositores como guías que trabajan junto a ellos, aportando y aplicando nuevos recursos y técnicas en torno a la creación musical. Pero por encima de todo, y al igual que autores como Burnard y Swann (2010), Sanderson y Sauva (2004) o Sharp (1990), los alumnos valoran el trato que reciben por parte de los artistas y también agradecen que haya considerado con atención sus creaciones. Como explica Sharp y Dust (1997), los alumnos sienten que los artistas les respetan como si fueran “artistas compañeros”, es decir, como si fueran compositores.

Del análisis de las valoraciones se hace muy evidente que los temas que los alumnos consideran como más relevantes y significativos han variado de un centro a otro. Desde nuestro punto de vista, puede deberse a dos factores: por una parte, a la orientación que cada docente ha dado a la preparación previa con sus alumnos y, por la otra, a las peculiaridades y características de la exposición y los comentarios de cada compositor.

Cuando los alumnos expresan lo que les ha gustado y lo que han aprendido de la visita del compositor, los porcentajes más elevados indican las aportaciones para mejorar la composición y la interpretación, puesto que se trataba del experto. Lo que

nos hace pensar que las distintas actividades que se han desarrollado en las sesiones previas a la visita han proporcionado a los niños un elevado nivel de conciencia de sus aprendizajes musicales, haciendo posible que luego, durante la visita, se percaten de los conocimientos que les facilita el compositor. Los alumnos también han valorado de forma muy positiva el hecho de que el propio compositor escuche la música que han compuesto y que ésta le guste.

Cabe destacar también muy positivamente lo fácil que resultó que el compositor hiciera llegar su discurso a los niños. La mayoría de los niños expresan sentirse comprendidos y acogidos por el compositor. Al igual que añaden Burnard y Swann (2010), los alumnos sienten que los artistas comparten y facilitan esta conexión entre ambos. Seguro que ello influyó positivamente en su actitud y ayudó a que la mayoría del alumnado tuviera ganas e interés por aplicar las sugerencias del compositor. Si durante la visita del compositor los niños son capaces de interactuar con él, de dialogar sobre el contenido de sus composiciones y de querer mejorar su interpretación, es porque el docente ha trabajado anteriormente con ellos. Si una vez realizada la visita, los niños manifiestan tener ganas de incorporar las sugerencias del compositor a sus obras es porque han interiorizado las aportaciones de este.

Finalmente, destacar que en el conjunto de las preguntas los porcentajes de respuestas que nos indican valoraciones negativas de la visita del compositor es muy pequeño, por no decir irrelevante. Y en relación con los aspectos a cambiar o modificar, otra vez las respuestas nos corroboran el éxito de la sesión. Un porcentaje menor al 50% sugieren cambios, pero estos cambios son para reclamar más tiempo con el compositor o para pedirle que interprete alguna pieza.

15.2 La valoración por parte de los docentes

A continuación, presentamos los resultados del análisis de la reunión de cierre del grupo de discusión (Reflexiones y conclusiones sobre el proyecto) realizada al finalizar la puesta en práctica del proyecto. Esto nos permite conocer la valoración-reflexión que el grupo de docentes hace respecto al impacto de la visita del compositor e interpretar lo que ha supuesto para los docentes la entrada del compositor como experto en el aula, así como su participación en dicho proyecto. Para ellos, presentamos los resultados agrupados en tres bloques: los alumnos, los compositores y el conjunto del proceso.

15.2.1 Con respecto a los alumnos

La actitud de los niños se ve reforzada positivamente por la perspectiva de la visita y el contacto directo con el compositor. De ello resaltamos que:

- Los alumnos perciben la visita y el trabajo que realizan con el compositor como un experto y le valoran que les traten con el mismo respeto e interés como ellos han estudiado la obra del compositor.
- La excepcionalidad de la situación hace que la predisposición para el trabajo por parte de los niños sea muy superior.

El papel/rol/implicación de los alumnos durante el concierto adquiere otras dimensiones más allá de mostrar el trabajo realizado:

- Los alumnos consiguen establecer relaciones con la obra de origen y reflexionar sobre las obras basadas en un mismo compositor, independientemente de la edad que tuvieran.
- Su actitud refleja respeto por el trabajo de sus compañeros, puesto que escuchan algo que ellos mismos también han estado preparando durante mucho tiempo.

15.2.2 Con respecto a la visita del compositor

Los compositores muestran un alto nivel de adaptación al contexto, utilizando un lenguaje y una terminología específica adecuada para cada nivel, hecho que inicialmente preocupaba a los maestros. De su estilo de intervención destacamos:

- Su capacidad para captar rápidamente las ideas musicales que los alumnos quieren transmitir con sus obras y los elementos musicales propios de su obra en las creaciones.
- El equilibrio que desprenden sus intervenciones entre el respeto ante la composición realizada por los alumnos y los consejos que formula para hacer avanzar la composición, mejorar técnicamente y desarrollar el sentido musical y global de la obra.

Las aportaciones de los compositores potencian y desarrollan las ideas musicales de los alumnos. Del análisis del tipo de intervenciones de los tres compositores se perciben algunos puntos comunes con relación a cómo mejorar la composición. Los compositores hacen referencia a:

- La expresión e interpretación musical: Resaltan como primer paso en la composición, la necesidad de tener una idea de fondo, de saber que queremos expresar y que carácter y tempo utilizaremos para ello.
- Las estrategias compositivas: Velan por mantener la continuidad sonora de la música. Solo dejar silencios musicales en los momentos que estos tienen carácter propio; alargar y desarrollar las diferentes ideas musicales.
- El timbre en la música contemporánea: Dan mucha importancia a la búsqueda de nuevas sonoridades e incitan a los alumnos a que sean trasgresores con los instrumentos convencionales. A la vez también les invitan a utilizar cualquier tipo de objeto que sea capaz de producir sonido "musical". Lo importante es conseguir sonoridades bonitas a través de las cuales podamos expresarnos musicalmente.

15.2.3 Con respecto al proceso

Desde la mirada de los maestros, tanto la visita del compositor como el concierto cambian totalmente la perspectiva y el planteamiento del proceso:

- Es un tipo de experiencia que no se queda en el aula, sino que trascenderá a otros contextos.
- En el concierto no solamente se evalúa a los alumnos, sino que, en cierta forma, también se evalúa a ellos como maestros.
- La visita el compositor en el aula, así como su participación en el proceso creativo con los alumnos, ha dado un punto cualitativo a la experiencia haciendo que un recorrido o proceso ya conocido experimente un nivel superior de significatividad tanto para maestros y alumnos.

A modo de conclusión

Los docentes resaltan el nivel de significatividad que la visita del compositor le aporta a la experiencia. En este caso, resulta alentador comprobar cómo en sólo una hora de trabajo conjunto con el compositor el resultado de las composiciones y el valor que se le otorga a todo el proceso –desde el inicio con la escucha de la obra del compositor, hasta el final, con el desarrollo del concierto– ha supuesto un enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos en ámbitos muy diversos. Entre estos ámbitos destacamos los siguientes: el conocimiento de nuevos elementos musicales, estrategias compositivas, técnicas de interpretación, música de cámara, etc. y de manera especial la experiencia y la voluntad de transmitir la musicalidad durante la interpretación y la escucha de la música.

Además, el proyecto se les plantea inicialmente como un reto profesional. Como ellos mismos explican, cuando el experto entra en el aula no solamente se evalúa el trabajo de los alumnos, sino que indirectamente también se les evalúa a ellos como docentes. Pero esto, lejos de ser un problema, finalmente se convierte en inspiración, motivación y aprendizaje para los maestros. Por tanto, al igual que De Backer et al. (2012), Easton (2003) o Sharp y Dust (1997), consideramos que los compositores se pueden convertir en modelos positivos para los docentes e impulsar en ellos nuevas perspectivas artísticas.

Finalmente, en nuestro caso, constatamos que las valoraciones que los docentes hacen del diseño y desarrollo del proyecto, a pesar de que el compositor sólo hace una visita en el aula, no ha presentado dificultades en torno a la relación y el trabajo compartido entre docentes y compositores. Entendemos que ello es gracias a que el proyecto organizado que lo respalda garantiza que cuando el compositor llega al aula, maestro y compositor tienen un conocimiento mutuo de la situación, como ya hemos explicado anteriormente.

15.3 La valoración por parte de los compositores

La valoración de los compositores se ha extraído de los resultados del análisis de la sesión de valoración del proyecto que se realiza después de su visita al aula.⁷¹ Esto nos permite conocer la valoración-reflexión que los compositores hacen respecto al proyecto y su participación como expertos. y cuyos resultados hemos agrupado en cuatro bloques: el proyecto, su participación como compositores, los alumnos y los docentes.

15.3.1 Valoran del proyecto

- Los compositores valoran su participación en el proyecto “Els compositors entren a l’aula” como una experiencia motivadora, enriquecedora y gratificante, al mismo tiempo que se muestran agradecidos por poder participar.
- Valoran el proyecto como una propuesta innovadora y con un enorme potencial de desarrollo en el futuro. Además, consideran que se trata de un proyecto ambicioso pero que, sin embargo, se desarrolla de manera coordinada entre cada una de las partes. Esto hace que los compositores se sientan asesorados, guiados y acompañados durante su participación.
- Consideran apasionante realizar un trabajo creativo de esta índole en un contexto educativo no especializado. Como uno de los compositores resalta en cuanto al resultado: “creación pura”.
- Uno de los aspectos que destacan es en torno a la utilización de la música contemporánea en las escuelas. Piensan que tomar como punto de partida la música clásica actual es un reto. Sin embargo, también creen que se trata de un estilo de música que resulta cercano y atractivo para los alumnos, oyentes sin complejos estéticos quienes aún no tienen los condicionantes estéticos de las personas adultas y que, además, se muestran receptivos a trabajar tomando como punto de partida estas músicas.

⁷¹ Esta valoración aparece complementada con los textos de opinión que escribieron los compositores de manera individual después de su participación en el proyecto.

- Finalmente, consideran que la experiencia es un regalo para todos los participantes: alumnos, docentes y ellos mismos como compositores.

15.3.2 Valoran de su participación como compositores

- Antes de entrar en el aula, perciben su participación en el aula como un reto. Inicialmente, algunos de ellos mostraron algunas dudas sobre su capacidad de conectar con los alumnos en el contexto educativo que nos atiende.
- Durante el desarrollo de la sesión, se sorprenden al observar el trabajo de audición y análisis que los alumnos han realizado antes de su visita. También se sorprenden al comprobar cómo los alumnos de primaria son capaces de componer sus propias obras.
- Después de entrar en el aula, consideran importante el concretar un determinado perfil de compositor profesional con vocación docente para participar en este tipo de proyectos.
- Uno de los aspectos que estiman que se ha de tener en cuenta durante la sesión de trabajo compartido es la limitación del tiempo de exposición del compositor. En este caso, creen importante que esta parte no sea muy extensa para disponer de tiempo que les permita trabajar directamente con los grupos y con las composiciones de los alumnos.
- Destacan la interacción con los oyentes como algo muy satisfactorio para ellos como compositores. Más aún cuando este público son niños, un colectivo difícil y agradecido. Estos contactos con un público no especializado les proporcionan nuevas perspectivas y posibilidades en torno a sus obras que no se habían planteado anteriormente.
- Resaltan la afinidad de la música contemporánea con la sensibilidad infantil.
- Disfrutaban de acercar la música y la creatividad a los alumnos y de observar el entusiasmo de los alumnos y los docentes que participan en la experiencia.

15.3.3 Valoran de los alumnos

- Consideran que el proyecto enriquece la sensibilidad sensorial de los alumnos.

- Valoran de manera positiva que los alumnos tengan contacto con la música contemporánea y que este tipo de experiencias se realicen en educación primaria.
- Destacan de manera positiva la oportunidad que tienen los alumnos de conocer e interactuar con un compositor vivo, así como de trabajar la creación musical desde la práctica y la vivencia, siendo protagonistas de un proceso compositivo.
- Consideran que si los alumnos se ponen nerviosos durante la visita o durante el concierto es porque se implican en el proyecto y lo viven como una experiencia relevante para ellos.

15.3.4 Valoran de los docentes

- Después de entrar en el aula, valoran de manera muy positiva el trabajo que realizan los docentes. Consideran que la implicación en el proyecto y el trabajo previo resultan totalmente necesarios para el proyecto.
- Piensan que se trata de un proyecto beneficioso para los docentes, porque también reciben asesoramiento y formación a lo largo de la experiencia.

A modo de conclusión

Podemos concluir diciendo que la valoración por parte de los compositores es muy positiva. Participar en este tipo de proyectos les genera satisfacción en cuanto a poder acercar la música contemporánea y la creación musical a las escuelas, tal y como explican Sharp y Dust (1997). Según sus valoraciones, también nos gustaría resaltar que, en tan solo una sesión, los compositores explican que participar en esta experiencia con un público no especializado -y en este caso niños- les ha proporcionado nuevas perspectivas en torno a sus composiciones, tal y como avanza Sharp y Dust (1997). Además, al igual que explica Upitis (2006), esto también les ha permitido valorar el trabajo de los docentes.

Sin embargo, en el contexto del proyecto en el que nos situamos, no podemos hablar del desarrollo de nuevos perfiles profesionales. Como ya hemos introducido en otros apartados, consideramos que la visita puntual del compositor no potencia desarrollar perfiles docentes, como ocurre en los proyectos donde su presencia en el aula es prolongada.

Para acabar, y como añade Upitis (2005), nosotros también consideramos que la participación de los compositores en los contextos educativos contribuye a que los artistas estén más próximos a la comunidad, en este caso, de los alumnos y de los docentes.

16 CONCLUSIONES FINALES

Al inicio de esta tesis doctoral, nos planteábamos una hipótesis general en torno a la visita del compositor en la clase de primaria: la figura del compositor permitiría a los alumnos sentirse más partícipes en el proceso de creación musical y más próximos a la figura del creador, de forma que pudieran experimentar más de cerca una experiencia musical real y contextualizada y contribuir de forma significativa a mejorar, desarrollar y ampliar sus conocimientos musicales. Esta hipótesis se ha ido reafirmando a medida que avanzábamos en los análisis que hemos ido exponiendo y contrastando a lo largo de los últimos capítulos.

Más allá de la visita del compositor, los resultados obtenidos en este trabajo también nos permiten valorar el proyecto “Els compositors entren a l’aula”: las fases, el contenido, el planteamiento pedagógico y la función del trabajo cooperativo entre el profesorado y entre los alumnos, etc. y de esta forma, ir dilucidando los puntos fuertes y los puntos débiles. Todo ello con el objetivo de obtener información relevante que nos ayude a identificar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora en el futuro.

Para empezar, se constata que todos los participantes –alumnos, docentes y compositores– se benefician de esta experiencia, especialmente alumnos y docentes. Y que, según sus propias opiniones, este beneficio se refleja en que:

- Perciben al compositor como experto. Esto otorga una dimensión nueva que repercute en una mayor y mejor asimilación de contenidos: viven de forma distinta y única lo que aprenden y el cómo lo aprenden.
- Valoran positivamente la aprobación, respeto e interés que los compositores muestran hacia las creaciones de los alumnos.
- Resaltan las ideas nuevas que el compositor introduce en sus aportaciones para hacer avanzar la creación y desarrollar el sentido musical y global de las composiciones.

Por tanto, un aspecto relevante que destacan docentes y alumnos cuando reflexionan en torno al proyecto y sus beneficios se sitúa en el potencial de aprendizaje

que les representa poder trabajar junto al compositor en sus aulas. Nos vemos reflejados, pues, con Easton (2003), Griffiths y Woolf (2009) y Sharp (1990) cuando hacen referencia al aprendizaje mutuo entre los participantes, es decir, que todos aprenden de todos.

Tal como hemos expuesto en los capítulos de la primera parte de esta tesis, las asociaciones con artistas son el primer referente en el cual ubicar las experiencias de trabajo colaborativo entre el artista –en nuestro caso el compositor– y el alumnado en un centro escolar. De acuerdo con la literatura existente y volviendo al diseño y contenido del proyecto “Els compositors entren a l’aula”, podemos decir que presenta ciertas similitudes con distintos proyectos de colaboración que han sido objeto de investigación, pero que al mismo tiempo también presenta algunas particularidades que condicionan la interpretación y comprensión de los resultados.

Así, encontramos que De Backer et al. (2012) resaltan que los beneficios de las asociaciones con artistas están directamente relacionados con la duración del proyecto y el grado de involucración de los docentes, entendiendo que el artista estará en contacto con los alumnos durante todo el proyecto. Sin embargo, en nuestro proyecto con la visita puntual –una sesión– del experto, también se constata que puede reportar beneficios seguramente comparables con otros proyectos donde el artista interviene en más sesiones. Y que ello es posible por el diseño del proyecto y por el grado de implicación del docente. De esta forma, creemos que una de las aportaciones de esta tesis doctoral consiste en evidenciar que el diseño y el desarrollo del proyecto “Els compositors entren a l’aula” puede contribuir, en tan solo una sola sesión con el experto, a generar una repercusión tanto en los alumnos como en los docentes que podría ser comparable con otros proyectos de mayor participación del experto.

Así, si bien en los capítulos de resultados ya hemos introducido unas primeras conclusiones parciales de acuerdo con los objetivos planteados en la tesis, ahora vamos a exponer unas conclusiones finales sobre la repercusión de la visita del compositor sin descuidar la interrelación de ésta con el conjunto del proyecto. Todo ello ordenado en distintos apartados en los que dialogamos sobre las peculiaridades del proyecto estudiado según los parámetros que sustentan el éxito de las asociaciones artísticas.

La duración del proyecto

Podemos decir que los docentes generalmente necesitan tiempo para hacer conexiones y transferir conocimiento a los alumnos. De la misma forma, los expertos que entran en el aula también necesitan de tiempo para generar y desarrollar estas conexiones. Por tanto, es coherente que autores como Easton (2003), Joseph y Southcott (2012) o Upitis (2006) consideren el tiempo como uno de los factores de éxito en las asociaciones con artistas, ya que es un elemento necesario para poder desarrollar un trabajo compartido entre compositores y docentes, así como para crear relaciones significativas entre los participantes.

Sin embargo, en este proyecto, una sola sesión con el compositor hace que la experiencia pueda ser no tan sólo inspiradora y transformadora para los alumnos, sino que también consigue ampliar conocimientos, habilidades y comprensión sobre la música del compositor, la figura del compositor, la creación musical o los elementos constitutivos de la música. El hecho de que la duración del proyecto sea tan extensa en comparación con la participación del compositor, pone en relieve que uno de los focos relevantes y de éxito de este programa sea la implicación y la formación del profesorado que participa en la experiencia.

Aunque el compositor visita la escuela un solo día, el desarrollo del proyecto engloba diferentes fases que se desarrollan durante aproximadamente un curso escolar, las cuales son necesarias y relevantes para poder conseguir los resultados obtenidos. Por lo tanto, en este sentido estamos en la línea de Sinsabaugh (2006) cuando explica que, para conseguir contextualizar los proyectos de colaboración en el contexto escolar, las asociaciones requieren de tiempo y de planificación a largo plazo, incluso cuando éstas se desarrollan como un único evento.

La planificación y la coordinación entre compositores y docentes

Diferentes autores como Easton (2003), Griffiths y Woolf (2009), Orfali (2004), Reiss y Pringle (2003) o Thomson et al. (2006) explican que lo que permite desarrollar un trabajo compartido entre artistas y docentes en el aula es la planificación y la coordinación de manera conjunta de los participantes. Otros autores también

especificaban la importancia del contacto previo (Holgersen et al., 2018), así como la reflexión y el diálogo para comprender los intereses y las necesidades del otro (Easton, 2003; Eidsaa, 2018; Kinsella et al., 2018; Partington, 2018; Thomson et al., 2006). De ello se desprende que el éxito del programa depende de esta colaboración entre docentes y artistas.

Sin embargo, nuestro caso no presenta una planificación y una coordinación directa entre los participantes, y el primer contacto que tienen el compositor y el docente es el día de la visita. Pero debe decirse que, si la visita del compositor resulta fructífera sin encuentros previos con los docentes, es debido al trabajo que realiza la coordinadora del proyecto. En cierta forma, ella suple este trabajo y hace de conector entre las partes. También se encarga del diseño y la planificación del proyecto, de contactar con los compositores, de elaborar las propuestas didácticas o de realizar el seguimiento del proyecto a través de los docentes. De esta manera, aspectos como los objetivos o los contenidos del proyecto, así como la identificación de las necesidades y de las expectativas de los participantes vienen dados por el diseño del proyecto, desarrollado a partir de las necesidades de los docentes y la disponibilidad de los compositores.

Con lo cual, en este sentido podríamos concluir diciendo que hay una especie de forma oculta de colaboración entre el docente y el compositor antes de su visita, en parte facilitada por la coordinadora y en parte por el diseño del proyecto, ya que el docente estudia al compositor y profundiza en una de sus obras para analizarla con detalle en el aula con los alumnos. Luego, cuando los alumnos desarrollan sus composiciones, la figura y la obra del compositor se mantiene como un referente. Así pues, cuando el compositor entra en el aula, no es un desconocido para los alumnos ni para el docente. El compositor continúa un trabajo que se ha hecho a partir de su obra, en el que no ha intervenido directamente.

La preparación antes de la visita

En nuestro caso, se puede decir que los compositores no desarrollan de manera específica una tarea docente, sino que entran en el aula como expertos y con el docente como elemento de soporte y de intermediario entre ellos y los alumnos. Pero al mismo

tiempo, también podemos decir que los expertos que aceptan participar en el proyecto muestran una actitud positiva y abierta a compartir su experiencia como profesionales en un contexto educativo. Se constata que, aunque el proyecto no contempla la formación de los compositores, los que participaron presentaban una predisposición pedagógica, lo cual facilitó el desarrollo de la sesión. Por lo tanto, corroboraríamos las ideas de Upitis (2005) cuando explica que los artistas, además de ser expertos en su forma de arte, es importante que tengan la disposición de desempeñar un papel de artista-educador y de compartir su experiencia y conocimientos con docentes y niños.

Pese a esto, y viendo cómo se sucedieron las sesiones con los compositores, destacamos la conveniencia de dar algunas orientaciones antes de su entrada en el aula en torno al contexto concreto de la clase y al trabajo que han realizado previamente los alumnos, lo que ayuda a los expertos a contextualizar sus aportaciones. En este sentido, nos mostramos de acuerdo con Easton (2003) cuando, al referirse al éxito en las asociaciones de colaboración, remarcaba la necesidad de que los artistas pudieran conocer y entender el contexto educativo y las pedagogías del aula.

Centrándonos ahora en el docente, y como ya venimos apuntando, consideramos que en un proyecto donde el compositor visita el aula de manera puntual, las actividades previas y posteriores a la visita del compositor, guiadas por el docente, se convierten en una parte relevante del proyecto. Podemos afirmar que el hecho de que los alumnos hayan realizado un trabajo a partir de la obra del compositor de manera previa a su visita muestra unas particularidades que no se desarrollan en otros proyectos y que contribuyen a asegurar el éxito del trabajo del compositor en la escuela. Además, permite aprovechar al máximo la potencialidad de poder trabajar con el experto durante una sesión de trabajo compartido. Así pues, en este aspecto, contribuimos a ampliar la visión en relación con los proyectos que contemplan un trabajo previo a la visita del compositor, donde se constataba que eran poco frecuentes y que, curiosamente, estaban relacionados con proyectos de corta duración (Holgersen et al., 2018; Hultberg, 2018).

Los roles de los participantes en el aula

Al igual que Easton (2003), Eidsaa (2018), Holgersen et al. (2018), Kinsella et al.

(2018) o Partti y Väkevä (2018), consideramos que delimitar las funciones de los participantes cuando el compositor entra en el aula es un factor de éxito en las asociaciones con artistas. Incluso podríamos decir que, desde nuestra perspectiva y experiencia, éste podría ser un factor necesario para que las experiencias en las que compositor y docente comparten una sesión única tengan éxito.

En este proyecto, tanto el compositor como el docente conocen previamente la planificación de la sesión de trabajo compartido. Aunque en la práctica aparecen pequeñas variantes que ya hemos comentado, a nivel general las sesiones transcurren de manera similar en cuanto a objetivos y participación de los alumnos. Por lo tanto, podemos decir que, aunque no existen sesiones de planificación, organización o reflexión compartida entre compositores y docentes, observamos igualmente unos resultados efectivos. Podemos decir entonces que uno de los aspectos que influyen en el éxito del proyecto es que todos los participantes conocen los objetivos de la asociación, el diseño de la sesión de trabajo conjunto y los roles que desempeñan antes de la visita en el aula.

Siguiendo con este tema, Rolle et al. (2018) explican que a los compositores generalmente se les atribuye el rol de experto como miembro principal de la asociación. Según la clasificación que nos presenta Sharp (1997), nosotros observamos que el compositor asume el rol de instructor/facilitador, trabajando junto con los alumnos y ayudando a los alumnos a desarrollar su propio trabajo, así como fomentando un contacto e intercambio directo. Pese a que el autor explica que este tipo de rol puede hacer que los alumnos consideren al compositor como un docente y afectar el impacto de la entrada del artista en el aula, esto no es lo que hemos evidenciado en esta experiencia. Suponemos que para que esto ocurra, el compositor tiene que tener una mayor presencia en el contexto escolar.

Mientras que el compositor es la figura importante durante su visita, los docentes, en cambio, tienen un papel relevante durante todo el proceso previo y posterior a la visita del compositor. Por lo tanto, también podríamos añadir que en este proyecto observamos un equilibrio entre las responsabilidades y los roles tanto de los docentes como de los artistas. Todo esto hace que algunos de los problemas con relación

a la implicación del docente no se presenten en este proyecto, quienes en todo momento se sienten como una parte esencial del proyecto.

La construcción de relaciones significativas

Como ya hemos avanzado, el primer contacto directo entre compositores y docentes se produce en el mismo día de la visita del compositor en el aula. De esta manera, podemos decir que es difícil pensar que los participantes pueden construir una relación de confianza y compromiso juntos. Sin embargo, consideramos que las relaciones significativas se construyen en el mismo momento en el que se comparte una vivencia de este tipo. Además, las expectativas de los participantes antes de su participación en el proyecto fueron muy positivas y, como Holgersen et al. (2018) explican, esto puede influir en la relación posterior entre participantes.

Durante la sesión de trabajo compartido, el enorme respeto y reconocimiento tanto personal como profesional que aparece entre los participantes se convierte en el punto de partida para construir las relaciones significativas entre compositores y docentes. En este caso, y al igual que Holgersen et al. (2018), consideramos que esto contribuye a valorar el perfil profesional tanto de los docentes como de los compositores. En este sentido, los participantes conocen sus roles dentro del aula y reconocen los roles de sus compañeros, lo que les permite respetar la responsabilidad profesional de cada uno y contribuir al reconocimiento mutuo.

De la misma manera, también estamos de acuerdo en que aprovechar la experiencia profesional de cada uno de los participantes contribuye a que los proyectos de colaboración entre músicos y docentes sean un éxito (Holgersen et al., 2018; Kinsella et al., 2018 o Partington, 2018). En este caso, y como consecuencia del diseño del proyecto, los participantes necesitan del otro y de su experiencia profesional para poder desarrollar el proyecto. Observamos entonces que el proyecto potencia la colaboración entre docente y compositor, haciendo que ambos se complementen y se necesiten mutuamente para poder llevar a cabo la propuesta. Es aquí cuando destacamos las ideas de Kerin y Murphy (2018) o Sinsabaugh (2006) que resaltan la necesidad mutua entre los compositores y los docentes para conseguir desarrollar relaciones significativas entre los participantes y el éxito en las asociaciones de colaboración.

La implicación del profesorado

Como consecuencia de lo explicado, consideramos que el docente se convierte en una pieza fundamental para el desarrollo del proyecto y, en consecuencia, para el éxito de la visita del compositor. Contribuye con sus conocimientos y habilidades tanto educativas como artísticas, es decir, como docente y como especialista en educación musical, lo que Abeles (2018) considera como un factor de éxito en los proyectos de asociación. Todo ello resalta la implicación del docente durante todo el proyecto, lo que influye en su aprendizaje y en la perdurabilidad de los cambios. Sin embargo, cabe resaltar de nuevo que esto no es una práctica generalizada (Christophersen, 2013; De Backer et al., 2012 o Hall y Thomson, 2007), lo que según Hall y Thomson (2007) dificultará que la asociación provoque un impacto significativo en los docentes.

Para concluir esta parte, y a diferencia de autores como Partington (2018) o Sinsabaugh (2006), no hemos encontrado dificultades para que los docentes y compositores trabajen de una manera equitativa y colaborativa. Sin embargo, para que esto ocurra es imprescindible que todo el peso de la asociación no recaiga sobre el compositor. Podemos decir entonces que este equilibrio es debido a que cada uno de los participantes tiene un rol y unas responsabilidades claramente definidas, otro de los factores de éxito que resaltan autores como Eidsaa (2018), Holgersen et al. (2018), Kinsella et al. (2018) o Partti y Väkevä (2018). En este sentido, también destacamos que los docentes son tratados como expertos en educación mientras que los compositores son tratados como expertos en su forma de arte, contribuyendo a la asociación con funciones que no pueden ser intercambiables. Esto es algo que Thomson y Hall (2015) consideran deseable en las asociaciones, aunque no siempre se produce.

La perdurabilidad de los cambios

Estamos de acuerdo con De Backer et al. (2012) cuando indica que los resultados de las asociaciones son limitados debido a que estas prácticas frecuentemente son esporádicas y no están incorporadas en la práctica escolar. Sin embargo, y después de conocer la valoración de los docentes, podemos evidenciar la repercusión del proyecto en el aprendizaje del docente. En este sentido, consideramos que cuando el docente se involucra en el proyecto y se convierte en una parte activa del proceso, esto repercute

de manera positiva y promueve que los docentes adopten algunos de los enfoques y conocimientos de los compositores en su propia práctica. Asimismo, al igual que De Backer et al. (2012), consideramos que la participación del docente en las sesiones de reflexión anteriores y posteriores a la sesión con el compositor contribuye a que los resultados de la asociación sean sostenibles y los cambios perduren en el tiempo.

Limitaciones de la asociación

El hecho de que haya habido una única sesión de trabajo compartido con el compositor también puede suponer una limitación. Aunque hemos podido evidenciar la enorme potencialidad de la visita del compositor cuando ésta no se realiza de manera anecdótica sino formando parte de todo un proyecto a largo plazo, esto no significa que haya algunos aspectos que podrían ser susceptibles de mejora o replanteamiento en el futuro. En este caso, observamos que el compositor trabaja con los alumnos durante una sesión, pero no recibe feedback posterior sobre la evolución de las creaciones ni sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por tanto, el trabajo que realizan los alumnos con posterioridad a la visita del compositor está guiado por el docente y no tiene ningún tipo de supervisión por parte del compositor.

Limitaciones del estudio y planes de futuro

Una de las principales dificultades que nos encontramos en el desarrollo de esta tesis doctoral fue focalizar el objeto de estudio. Debido al volumen de datos obtenidos durante el trabajo de campo y al interés de los resultados obtenidos conforme profundizábamos en los análisis, decidimos acotar el foco de la investigación en el análisis de la visita del compositor en el aula.

Focalizar el análisis nos ha permitido profundizar en la visita del experto en el aula, pero ha dejado de lado otros focos relevantes de estudio e interés con relación al proceso previo y posterior a la visita del compositor, como es el estudio del proceso de audición, análisis y creación musical previo a la visita del compositor, así como el estudio de las creaciones de los alumnos, la repercusión de la visita del compositor en dichas

creaciones y su evolución a partir de la visita del compositor.

En este sentido, no podemos hacer determinadas correlaciones sin analizar los procesos anteriores a la visita del compositor, lo que deja algunos interrogantes abiertos en esta investigación. Citamos algunos de ellos a título de ejemplo:

- ¿Existe relación entre la reacción de los alumnos delante del compositor con el proceso previo de análisis y creación?
- ¿Existe relación entre el tipo de aportaciones de los compositores y sus propias obras? ¿Y entre el tipo de aportaciones de los compositores y las obras de los alumnos?
- ¿Cuáles son los cambios en las obras después de las intervenciones del compositor?

Nos emplazamos a posteriores trabajos para continuar desarrollando estas partes del análisis y así obtener una mayor perspectiva dentro del proceso compositivo, señalando algunos puntos de interés:

- En cuanto a la formación de los docentes y de los compositores.
- En cuanto a la colaboración en el aula.
- En cuando a las creaciones de los alumnos.
- En cuanto a la potencialidad posterior de la visita.

Finalmente, cabe destacar que el proyecto “Els compositors entren a l’aula” se desarrolla por primera vez durante el curso escolar 2014-15, dando lugar a esta tesis doctoral. Cabe destacar que desde el curso escolar 2016-17, el proyecto se desarrolla como fruto de la colaboración entre el *Institut de Ciències de l’Educació* de la *Universitat Autònoma de Barcelona* y *L’Auditori de Barcelona*, formando parte de una de las actividades que ofrece el Servicio Educativo y en relación con el ciclo de música contemporánea *Samplers Sèries*.

CONCLUSIONS

At the start of this doctoral thesis, we set out a general theory around the composer visiting the primary school classroom: the figure of the composer would enable the pupils to feel more like participants in the musical creation process and closer to the creator, in order to experience an up-close, real and contextualised musical experience as well as to significantly contribute to improving, developing and expanding their musical knowledge. This theory was reaffirmed as we progressed with the analyses that we set out, compared and contrasted over the previous chapters.

Beyond the composer's visit to the classroom, the results here obtained also allow for the assessment of the project "The Composers Enter the Classroom,": the steps, content, pedagogical plan, and the teamwork as carried out between teachers, pupils, etc. In this way, the strong and weak points of the project are explained, with the aim of obtaining relevant information that can help us identify those aspects that can be improved in the future.

To start with, it was found that all the participants—pupils, teachers and composers—benefit from this experience, especially pupils and teachers. According to their own opinions, this is reflected in the fact that:

- They perceive the composer as an expert. This gives a new dimension that has repercussions on a greater and better assimilation of content: they experience what they learn and how they learn it in a different and unique way.
- They positively evaluate the approval, respect and interest that composers show the pupils' creations.
- They highlight new ideas that the composer introduces in their contributions to make the creation progress and develop the musical and global sense of the compositions.

Therefore, one relevant aspect highlighted by teachers and pupils when they reflect on the project and its benefits is the potential for learning that emerges when given the opportunity to work with the composer in the classroom. Thus, we see our work in alignment with Sharp (1990), Easton (2003) or Griffiths and Woolf (2009) when

they make reference to mutual learning between participants, that is, that everyone learns from everyone.

As we have set out in the beginning chapters of this thesis, associations with the artist are the first reference points in which to situate the experience of the collaborative work between the artist – in our case the composer – and the pupil in a school setting. According to existing literature, and returning to the design and content of our project, we can say that “The Composers Enter the Classroom” has certain similarities with other research related to different collaboration projects, but also has some particular features that condition the interpretation and understanding of the results.

In addition, De Backer et al. (2012) highlight that the benefits of associations with artists are directly related to the duration of the project and the degree of teachers’ involvement, understanding that the artist will be in contact with pupils during the entire project. However, in our project, with the appropriate visit—one session—from the expert, we can also report benefits that are likely comparable with other projects where the artist participates in more sessions. This is possible due to the design of the project and the level of implication of the teacher. For these reasons, we believe that one of the contributions of this doctoral thesis consists of evidencing that the design and the development of the project “The Composers Enter the Classroom” can contribute, in just a single session with the expert, to generating repercussions on both the pupils and the teachers that could be comparable to other projects with greater expert participation.

Thus, if in the chapters on results, we introduced initial conclusions in accordance with the objectives set out for this thesis, now we will set out final conclusions about the repercussions of the composer’s visit, while keeping in mind the relationship between the visit and the entirety of the project. These conclusions are set out in order and with subtitles in which we discuss the particular features of the studied project according to the parameters that support the success of artistic associations.

Duration of the project

We can say that teachers usually need time to make connections and transfer knowledge to students. In the same way, experts entering the classroom also need time

to generate and develop these connections. Therefore, it is consistent that authors such as Easton (2003), Upitis (2006) or Joseph and Southcott (2012) consider time as one of the success factors in associations with artists, since it is a necessary element to develop a work shared between composers and teachers, as well as to create significant relationships among participants.

However, in this project, a single session with the composer means that the experience can be not so inspiring or transformative for students, but rather that it also manages to expand knowledge, skills and understanding about the composer's music, the figure of the composer, the musical creation or the constitutive elements of music. The fact that the project's duration is so long compared with the composer's participation highlights that one of the relevant focuses and success factors of this programme is the involvement and training of the teachers participating in the experience.

While the composer visits the school for one day only, the project's development includes different phases that are developed over approximately one school year and are necessary and relevant in order to achieve the results obtained. Therefore, in this respect we are in line with Sinsabaugh (2006) when he explains that, in order to manage to contextualise collaboration projects in a school context, associations require time and long-term planning, even when these are developed as a single event.

Planning and coordination between composers and teachers

Different authors such as Easton (2003), Griffiths and Woolf (2009), Orfali (2004), Reiss and Pringle (2003) or Thomson et al. (2006) explain that what enables a shared work to be developed between artists and teachers in the classroom is the joint planning and coordination of participants. Other authors also specified the importance of prior contact (Holgerson et al., 2018), as well as reflection and dialogue to understand the other's interests and needs (Easton, 2003; Eidsaa, 2018; Kinsella et al., 2018; Partington, 2018; Thomson et al., 2006). From this it can be gleaned that the success of the programme depends on this cooperation between teachers and artists.

However, our case does not have direct planning or coordination between

participants and the initial contact the composer and teacher have is on the day of the visit. But it must be said that if the composer's visit is fruitful with no prior encounters with the teachers, this is due to the work done by the project coordination. In a certain way, the coordinator remedies this work and connects the parties, while also taking charge of the design and project planning, from contacting the composers, contacting teacher proposals or monitoring the project through the teachers. Therefore, aspects such as the project's objectives or contents, as well the identification of participants' needs and expectations is provided by the design of the project, developed from teachers' needs and the composer's availability.

Therefore, in this respect, we could conclude by saying that there is a kind of hidden way of collaborating between the teacher and the composer before their visit, partly facilitated by the coordinator and partly by the project's design, since the teacher studies the composer and delves into one of their works in order to analyse it in detail in the classroom with the students. Then, when the students develop their compositions, the figure and the work of the composer are held up as a point of reference. Therefore, when the composer enters the classroom, they are not an unknown entity for the students or the teacher. The composer continues with a piece of work that has been made from their work in which they have not directly participated.

Pre-visit preparation

In our case, it can be said that the composers do not specifically develop a teaching job, but rather enter the classroom as experts, with the teacher as a support element and intermediary between them and the students. But at the same time, we can also say that the experts who agree to participate in the project show a positive and open attitude to sharing their experience as professionals in an educational context. It has been shown that, while the project does not consider training the composers, those who participated showed a pedagogical predisposition, which facilitated the development of the session. Therefore, we would corroborate the idea of Upitis (2005) when he explains that artists, in addition to being experts in their art form, should be willing to perform an artist-educator role and to share their experience and knowledge with teachers and children.

Despite this and seeing how the sessions with the composers took place, we considered highlighting the suitability of providing some guidance, before they enter the classroom, on the specific context of the class and the work that the students have previously done, which helps the experts to understand the context and to contextualise their contributions. In this respect, we agree with Easton (2003) when, in reference to success in collaboration partnerships, he remarked on the need for the artists to be able to be familiar with and understand the educational context and the classroom pedagogies.

Focusing now on the teacher and as we have already noted, we believe that in a project where the composer visits the classroom in an appropriate way, the activities before and after the composer's visit, guided by the teacher, become an important part of the project. We can state that the fact that the students have prepared a piece of work from the composer's work before their visit displays some particular features that are not developed in other projects and that contribute to ensuring the success of the composer's work at the school. It also makes it possible to make the most of being able to work with the expert during a shared work session. Therefore, in this respect, we contribute to expanding the vision in relation to the projects that consider a work before the composer's visit, where it was found that they were infrequent and were curiously related to projects of short duration (Holgersen et al., 2018; Hultberg, 2018).

The roles of the participants in the classroom

Like Easton (2003), Eidsaa (2018), Holgersen et al. (2018), Kinsella et al. (2018) or Partti and Väkevä (2018), we believe that delimiting the duties of the participants when the composer enters the classroom is a success factor in associations with artists. We could even say that, from our perspective and experience, this could be deemed necessary for the session's success when the composer and the teacher share a single session.

In this project, both the composer and the teacher are familiar in advance with the planning of the shared work session. While in practice, small variants appear that we have already commented on, in general, the sessions elapse in a similar way as far as objectives and student participation. Therefore, we can say that, while there are no

shared planning, organisation or reflection sessions between composers and teachers, we also see some effective results. We can say, then, that one of the aspects that influence the project's success is that all participants are familiar with the objectives of the association, the design of the joint work session and the roles performed before visiting the classroom.

Continuing with this topic, Rolle et al. (2018) explain that the role of expert is generally attributed to the composers, as a main member of the association. According to the classification presented by Sharp (1997), we can see that the composer assumes the role of instructor/facilitator, working together with the students and helping the students to develop their own work, as well as fostering direct contact and exchange. Despite the fact that the author explains that this type of role can make the students consider the composer to be a teacher and affect the impact of the artist entering the classroom, this is not what we found in this experience. We assume that for this to occur, the composer has to have a greater presence in the school context.

While the composer is the important figure during their visit, the teachers, conversely, have an important role during the entire process before and after the composer's visit. Therefore, we could also add that in this project, we can see a balance between the responsibilities and roles of both the teachers and the artists. All this means that some of the issues in relation to the teacher's involvement do not appear in this project, who at all times feel like an essential part of the project.

The building of significant relationships

As we have already posited, the first direct contact between composers and teachers occurs on the same day as the composer's visit to the classroom. Therefore, we can say that it is hard to believe that the participants can build a relationship of trust and commitment together. However, we believe that significant relationships are built when they share this experience together. Furthermore, the participants' expectations before their participation in the project were very positive. And as Holgersen et al. (2018) explain, this can influence the subsequent relationship between participants.

During the shared work session, given the enormous respect and

acknowledgement, both personal and professional, that appears between the participants, this becomes the starting point to construct significant relationships between composers and teachers. In this case and like Holgersen et al. (2018), we believe that this contributes to evaluating the professional profile of both the teachers and the composers. In this respect, the participants are aware of their roles within the classroom and acknowledge their colleagues' roles, enabling them to respect the professional responsibility of each one and contribute to mutual acknowledgement.

Likewise, we also agree that making the most of each participant's professional experience contributes to collaboration projects between musicians and teachers being a success (Holgersen et al., 2018; Kinsella et al., 2018 or Partington, 2018). In this case and as a consequence of the project's design, participants need the other and their professional experience in order to develop the project. We saw, then, that the project encourages collaboration between teacher and composer, meaning that both complement each other and mutually need each other, in order to carry out the proposal. It is here that we highlight the ideas of Kerin and Murphy (2018) or Sinsabaugh (2006), which emphasise the mutual need among composers and teachers to successfully develop significant relationships among participants and achieve success in collaboration partnerships.

Teacher involvement

As a result of what was explained, we believe that the teacher becomes a fundamental piece for the project's development and, consequently, for the success of the composer's visit. It contributes to their knowledge and skills, both educational and artistic, that is, as teacher and as specialist in musical education, which Abeles (2018) deems a success factor in association projects. All this highlights the teacher's involvement during the entire project, which influences the teacher's learning and the perdurability of changes. However, it should be highlighted again that this is not general practice (Christophersen, 2013; De Backer et al., 2012 or Hall and Thomson, 2007), which, according to Hall and Thomson (2007), will make it difficult for the association to have a significant impact on teachers.

To finish, unlike authors such as Partington (2018) or Sinsabaugh (2006), we have

not encountered difficulties where teachers and composers work equitably and collaboratively. However, for this it is essential that all the association's weight does not fall on the composer. We can say, then, that this balance is due to the fact that each participant has a role and some clearly defined responsibilities, another of the success factors highlighted by authors such as Eidsaa (2018), Holgersen et al. (2018), Kinsella et al. (2018) or Partti and Väkevä (2018). In this respect, we also highlight that teachers are treated as experts in education while composers are treated as experts in their art form, contributing to the association with duties that cannot be exchanged. This is something that Thomson and Hall (2015) deem desirable in associations, but does not always appear.

The perdurability of changes

We agree with De Backer et al. (2012) when they indicate that the results of the associations are limited due to the fact that these practices are often sporadic and are not incorporated into school practice. However, after learning about the teachers' evaluation, we found repercussions of the project on the teacher's learning. In this respect, we believe that when the teacher is involved in the project and becomes an active part of the process, this has positive repercussions and promotes teachers adopting some of the composers' approaches and learnings in their own practice. Likewise, like De Backer et al. (2012), we believe that when the teacher participates in reflection sessions before and after the session with the composer, this contributes to the results of the association being sustainable and changes prevailing over time.

Limitations of the association

With regard to the sole shared work session with the composer, it should be said that this can also entail a limitation. While we have been able to evidence the enormous potential of the composer's visit when not done anecdotally, but rather by forming part of an entire long-term project, this does not mean that it does not present some aspects that may be need to be improved or reaffirmed in the future. In this case, we can see that the composer works with the students in one session, but has no subsequent feedback on the evolution of the creations nor on the students' learning process. Therefore, the work done by the students after the composer's visit and around the

composer's contributors is guided by the teacher and has no supervision from the composer.

Limitations of the study and future plans

One of the main difficulties that we encountered in the development of this doctoral thesis was focusing on the purpose of the study. Due to the volume of data obtained during the field work, as well as the interest of the results obtained as we delved into the analysis, one of the decisions was to set out the focus of the research in the analysis of the composer's visit to the classroom.

Focusing on the analysis enabled us to delve into the expert's visit to the classroom, but left us with other important focuses of the study and interest in relation to other aspects related to the purpose of the study, that is, the process before and after the composer's visit, such as the study of the audition process, analysis and musical creation before the composer's visit, as well as the study of the students' creations, the repercussions of the composer's visit on such creations and their evolution from the composer's visit.

In this respect, we cannot make certain correlations without analysing the processes before the composer's visit, which leaves us with some questions in this research. We cite some by way of example:

- Is there a relationship between the students' reaction before the composer and the prior process of analysis and creation?
- Is there a relationship between the type of composer contributions and their own works? And between the type of composer contributions and the students' works?
- What are the changes to the creations after the composer's interventions?

We move onto subsequent works to continue developing these parts of the analysis and to thereby obtain a greater perspective within the composition process, indicating some points of interest:

- With regard to the training of the teachers and composers
- With regard to collaboration in the classroom
- With regard to the students' creations
- With regard to the subsequent potential of the visit

Finally, it should be highlighted that the project “The Composters Enter the Classroom” was developed for the first time during the 2014-15 school year, giving rise to this doctoral thesis. It should be highlighted that from the 2016-17 school year, the project was developed as the fruit of the collaboration between the *Institut de Ciències de l'Educació* of the *Universitat Autònoma de Barcelona* and *L'Auditori de Barcelona*, forming part of one of the activities offered by the Educational Service, and in relation to the contemporary music programme *Samplers Sèries*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeles, H. F. (2018). An Urban Arts Partnership: Teaching Artists and the Classroom Teachers Who Collaborate with Them. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 121-132). New York: Routledge.
- Allen, P. (2002). *Composing matters*. Oxford, UK: Heinemann Educational.
- Belkin, A. (2008). *A Practical guide to musical composition* [En línea]. Recuperado de <http://alanbelkinmusic.com/bk/F.pdf>
- Boal, G., Ilari, B. y Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Bowen, D. H. y Kisida, B. (2017). The art of partnerships: Community resources for arts education. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 8-14.
- Boyce-Tillman, J. (2018). The Complete Musician: The Formation of the Professional Musician. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 108-120). New York: Routledge.
- Bramhall, D. (1989). *Composing in the classroom. Opus 1 & 2*. London: Boosey & Hawkes.
- Brinck, L. (2018). "I'm Just the Bass Player in Their Band": Dissolving Artistic and Educational Dichotomies in Music Education. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 193-202). New York: Routledge.
- Burnard, P. (2006). The Individual and Social Worlds of Children's Musical Creativity. En McPherson, G. (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 353-374). New York: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Burnard, P. y Swann, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: A new order

- of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 70–82.
- Burrows, M. (2007). *Outside the lines: A new approach to composing in the classroom*. Dayton, OH: Heritage Music Press.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Christophersen, C. (2013). Helper, Guard or Mediator? Teachers' Space for Action in "The Cultural Rucksack," a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools. *International Journal of Education & the Arts*, 14.
- Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.) (2018). *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord*. New York: Routledge.
- Creativity, Culture & Education (s. f.). Creative Partnerships. Recuperado el 25 de febrero de 2017 a partir de <http://creative-partnerships.com/about-creative-partnerships/>
- Cureses de la Vega, M. (1998). La música contemporánea en la Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 211–232.
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T. y Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53–66.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000): *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017). Currículum, Educació Primària. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Eds.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.

- Easton, H. (2003). The purpose of partnerships: An outline of benefits and shortcomings. *Teaching artist journal*, 1(1), 19-25.
- Eidsaa, R. M. (2018). Dialogues between Teachers and Musicians in Creative Music-Making Collaborations. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 133-144). New York: Routledge.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Frega, A. L. (2000). Acerca de “comprender” la música contemporánea. *Eufonía. [Versión Electrónica]*, 18.
- Froehlich, H. C. (2018). When Collaborations Go Beyond Teachers and Musicians Alone: Frame and Stakeholder Analysis as Tools for Arts Advocacy. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 15-26). New York: Routledge.
- Galton, M. (2010). Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, 25(4), 355-375.
- Getino, J., Valls, A. y González-Martín, C. (2018). The composer goes to the classroom. *Music Educators Journal*. En prensa.
- Getino, J., Valls, A. y González-Martín, C. (s. f.). The composer goes to the classroom: from listening to musical composition. *EAS book series (European Perspectives on Music Education, Volume 8)*. Ed. Helbling Verlag. En prensa.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: EDICIONES MORATA S. L.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.
- Gradel, M.F. (2001). *Creating capacity: A framework for providing professional development opportunities for teaching artists*. Washington, DC: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. Recuperado de http://www.kennedy-center.org/education/partners/creating_capacity_autumn_2001.pdf
- Griffiths, M. y Woolf, F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: schools in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557–574.
- Hall, C. y Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315–329.
- Hall, C. y Thomson, P. (2017). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106–120.
- Harris, R. y Hawksley, E. (1989). *Composing in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música Y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 24, 17–24. Recuperado de <http://www.latinoamerica-musica.net>
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. New York: Oxford University Press.
- Hickey, M. y Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Holgersen, S. E.; Bruun, P. y Tjagvad, M. (2018). Small Composers: Creating Musical Meaning in a Community of Practice. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 204-216). New York: Routledge.

- Howard, J. (1990). *Learning to compose*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hultberg, C. K. (2018). Intending to Leave a Deep Impression: Challenges of the Performance Event in Schools. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 96-107). New York: Routledge.
- Joseph, D. y Southcott, J. (2012). So much more than just the music: Australian pre-service music teacher education-students'attitudes to artists-in-schools. *International Journal of Music Education*, 31(3), 243–256.
- Kaschub, M. y Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. Reston, VA: Rowman & Littlefield Education.
- Kerin, M. y Murphy, C. (2018). Equal Temperament: Coteaching as a Mechanism for Musician–Teacher Collaboration. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 217-230). New York: Routledge.
- Kinsella, V.; Fautley, M. y Evans, N. (2018). Musician–Teacher Collaborations in Composing Contemporary Music in Secondary Schools. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 180-192). New York: Routledge.
- Kresek, K. (2018). Nurturing on the Go? A Story of Nomadic Partnership. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 171-178). New York: Routledge.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. J. y Ordoñana, J. A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 30, 1-20.
- Leung, B. W. (2018). Teaching Cantonese Opera in Hong Kong Schools: Interaction and Collaboration Between Music Teachers and Artists. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 85-95). New York: Routledge.

- Martínez, R. M. (2004). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela? *Eufonía: Didáctica de La Música*, 30, 103–110.
- Mateos, D. (2011a). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 53, 34–41.
- Mateos, D. (2011b). Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música “clásica” de nuestros días. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música En La Educación)*, 28.
- Muñoz, E. (2007). *La Comprensión musical de las estéticas del s. XX en el niño*. Madrid: Ediciones UAM.
- Muñoz, L. (1996). La música contemporánea en el aula. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 4, 117–126.
- Odena, O. (Ed.). (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Orfali, A. (2004). *Artists working in partnership with schools: Quality indicators and advice for planning, commissioning and delivery*. Arts council of England.
- Partington, J. (2018). “Ideal Relationships”: Reconceptualizing Partnership in the Music Classroom Using the Smallian Theory of Musicking. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 159-170). New York: Routledge.
- Partti, H. y Väkevä, L. (2018). SongPump: Developing a Composing Pedagogy in Finnish Schools Through Collaboration Between Professional Songwriters and Music Teachers. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 73-84). New York: Routledge.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pinsson, M. (2003). *Ecouter la musique au XXe siècle à l'école, au college et au lycée*. Reims: Canopé.
- Porto, S. (2010). A estética musical na educação da criança: percepção e comunicação

- face à música erudita contemporânea. *Egitania Scientia*, 6, 7–24.
- Pringle, E. (2009). The artist as educator: Examining relationships between art practice and pedagogy in the gallery context. *Tate papers*, 11, 1-8.
- Randles, C. (2018). Abigail's Story: The Perspective of the Professor/iPadist/Teaching Artist. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 146-155). New York: Routledge.
- Randles, C. y Sullivan, M. (2013). How Composers Approach Teaching Composition: Strategies for Music Teachers. *Music Educators Journal*, 99(3), 51–57.
- Reiss, V. y Pringle, E. (2003). The role of artists in sites for learning. *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), 215-221.
- Remer, J. (2003). Artist-Educators In Context: A Brief History of Artists in K-12 American Public Schooling. *Teaching Artist Journal*, 1(2), 69–79.
- Robinson, K. (1982). *The Arts in Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Rolle, C.; Weidner, V.; Weber, J. y Schlothfeldt, M. (2018). Role Expectations and Role Conflicts within Collaborative Composing Projects. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 50-61). New York: Routledge.
- Ruokonen, I. y Ruismäki, H. (2015). Artists at School—developing Pupils' Social Interaction through Artist-teacher Co-operation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 590–595.
- Sanderson, P. y Savva, A. (2004). Artists in Cypriot primary schools: the pupils' perspective. *Music Education Research*, 6(1), 5–22.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schmitt, T. (1998). La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 13, 69–75.

School of Education, University of Nottingham (s. f.). Signature Pedagogies.

Recuperado el 21 de octubre de 2016 a partir de

<http://www.signaturepedagogies.org.uk>

Sharp, C. (1990). Artists in schools: issues and implications. *Educational Research*, 32(2), 140–143.

Sharp, C. y Dust, K. (1997). *Artists in Schools: a Handbook for Teachers and Artists*. Slough: NFER.

Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus* 134(3), 52-59.

Sinsabaugh, K. (2006). Music partnerships—The face of music in modern education. *Teaching Artist Journal*, 4(3), 176-181.

Smith, G. D. (2018). Musicians as Musician–Teacher Collaborators: Towards Punk Pedagogical Perspectives. En Christophersen, C. y Kenny, A. (Eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 39-49). New York: Routledge.

Thomson, P. y Hall, C. (2015). “Everyone can imagine their own Gellert”: the democratic artist and “inclusion” in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420–432.

Thomson, P., Hall, C., Jones, K. y Sefton-Green, J. (2012). *The Signature Pedagogies Project: Final Report*. London: Creativity, Culture and Education. Recuperado de http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/signature_pedagogies_report_final_version_11.3.12.pdf

Thomson, P., Hall, C. y Russell, L. (2006). An arts project failed, censored or? A critical incident approach to artist–school partnerships. *Changing English*, 13(1), 29–44.

Upitis, R. (2006). Challenges for Artists and Teachers Working in Partnership. In *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 55–66). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Urrutia, A. (2013). El compositor va al aula. *Eufonía: Didáctica de la música*, (58), 45-56.

- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado MOD. *Revista CPU-E*, 17, 1–40.
- Valls, A. (2013). La música contemporània catalana a l'escola. En *Actes de les VIII Jornades de música. Les competències bàsiques en l'educació musical*. (pp. 125–135). ICE UB. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42655>
- Valls, A. y Calmell, C. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona: Dinsic.
- Valls, A. y Getino, J. (2016). La visita del compositor en la clase de primaria. *Opción (Maracaibo)*, 32, 857-876.
- Vella, R. (2003). *Sounds in space, sounds in time: Projects in listening, improvising and composing*. London: Boosey & Hawkes.
- Webster, P. R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26–32.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28.
- Wiggins, J. (1990). *Composition in the Classroom: A Tool for Teaching*. Reston, VA: MENC.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.