

# LA COMPOSICIÓN COOPERATIVA COMO MODELO DE APRENDIZAJE MUSICAL CENTRADO EN EL ALUMNO

Gabriel Rusinek

Universidad Complutense de Madrid

RUSINEK, G. (2006): "La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno". En C. FUERTES (ed.): *VII Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical* (págs. 27-36). Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

## Introducción

El modelo tradicional de enseñanza de la música en la escuela presenta actualmente numerosos problemas, al no tomar en cuenta los intereses y las capacidades musicales y cognitivas de los alumnos reales que estudian en los centros escolares. Los alumnos, como toda la sociedad, han cambiado vertiginosamente en los últimos quince años sin que la didáctica de la música parezca haber percibido ese cambio. Los niños, y sobre todo los adolescentes, se muestran reacios a aceptar las estrategias de enseñanza centradas en el profesor, que les relegan a una posición pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje o que les obligan a memorizar palabras sobre música en vez de aprender música, una tendencia sorprendentemente vigente hoy en día en la enseñanza secundaria (con un currículo de marcado carácter histórico más que musical propiamente dicho) e incluso en segundo y tercer ciclo de primaria (RUSINEK, 2006). La actitud resultante, al igual que en otras áreas y asignaturas, es el desinterés, la desmotivación y la objeción escolar, traducida en pasividad, boicot a la enseñanza y –en casos extremos– violencia escolar. La didáctica de la música suele centrarse en la transmisión de estrategias de enseñanza para unos alumnos *ideales* que no existen en los centros, limitándose la formación docente a recetarios de actividades que ignoran cómo aprenden los aprendices y, lo que es más grave, que desconocen la naturaleza básicamente social del aprendizaje, en general, y del aprendizaje musical, en particular.

En esta conferencia voy a analizar un modelo diametralmente opuesto, que se centra en la actividad del alumno en vez de centrarse en la disertación verbal del profesor. No es un invento mío, ya que el aprendizaje por descubrimiento tiene una larga trayectoria en la pedagogía en España, pese a las reticencias de gran parte del profesorado. Tampoco es una novedad a nivel internacional, ya que el aprendizaje musical a través de la composición está incorporado –como veremos– al currículo nacional en el Reino Unido, y es común también, por ejemplo, en los países escandinavos. Lo que voy a presentar es la investigación en aulas españolas de un modelo que permite a los alumnos ser agentes de su propio aprendizaje, con los consiguientes grados de motivación y autorregulación de la conducta. Comenzaré comentando investigaciones sobre creatividad musical en el mundo anglosajón y haré una breve recensión sobre la creatividad en la educación musical española y latinoamericana. A continuación informaré acerca de mis propias investigaciones en el campo de la composición cooperativa como proceso de aprendizaje musical centrado en el alumno, y concluiré extrayendo de las conclusiones de esos trabajos algunas implicaciones para la práctica docente.

## La creatividad en la educación musical

La creatividad en la enseñanza escolar de la música ha sido estudiada sobre todo desde que PAYNTER y ASTON (1970) impulsaran la composición en la escuela –por influjo de la música de vanguardia de la década de 1960 (COX, 2005)– hasta llegar a ser incorporada en Inglaterra como una parte fundamental del currículo nacional (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 1991). Las publicaciones recientes dan idea de la extensión del interés por la investigación en creatividad en la educación musical escolar, desde Europa (MCPHERSON, 1998) hasta el lejano oriente (LEUNG y MCPHERSON, 2002). Muchas de las comunicaciones presentadas en congresos recientes (véanse por ejemplo las actas del congreso de la

International Society for Music Education celebrado en Tenerife en 2004, o del 4<sup>th</sup> *Research in Music Education Conference*, celebrado en Exeter en 2005) y de los artículos publicados en revistas de investigación en educación musical con revisión anónima (véanse por ejemplo los últimos volúmenes de *Music Education Research*, *International Journal of Music Education*, *British Journal of Music Education* o *International Journal of Education & the Arts*, esta última de acceso libre en <http://ijea.asu.edu>) se centran en la creatividad musical. Se han publicado libros completos sobre el uso de la composición como eje de una didáctica constructivista (WIGGINS, 2001) o sobre por qué debe enseñarse ésta (HICKEY, 2003), aunque entre ellos únicamente el de GLOVER (2004) ha sido traducido al castellano. Para aquellos interesados en profundizar en el tema, las reseñas más completas de la bibliografía sobre investigación en creatividad musical son las de WEBSTER (1992), la de HICKEY (2002) –que incluye también un análisis de estudios relevantes sobre la creatividad en las artes plásticas, el teatro y la danza–, y la de BURNARD (en prensa).

En lo que respecta a la educación musical iberoamericana, el uso de la improvisación y la escritura de melodías en la educación musical escolar ya fueron mencionadas en *La iniciación musical del niño*, de Violeta HEMSY DE GAINZA (1964), que resultó una publicación fundamental para los educadores españoles y latinoamericanos. Pero el interés en la creatividad musical realmente comenzó en Argentina durante la siguiente década, cuando SAITTA (1978) propuso el uso de la composición en la educación musical para facilitar a los jóvenes la comprensión de la música contemporánea mediante el uso de instrumentos de percusión y partituras gráficas. Esta línea fue continuada por AKOSCHKY (1988) mediante el uso de los “cotidiáfonos” –instrumentos musicales contruidos con materiales de descarte por alumnos de educación infantil y primaria, para explorar el sonido y componer– y fue posteriormente incorporada al currículum oficial para educación infantil en Buenos Aires. Para esa época, también AGUILAR (1978) incluía el uso sistemático de la improvisación y la composición con ritmos y elementos melódicos tonales y atonales dentro de sus cursos de lenguaje musical. El interés en las actividades creativas fue incentivado aún más por el estudio sobre la improvisación de HEMSY DE GAINZA (1983) y por la traducción hecha por sugerencia suya de los trabajos de SCHAFER (entre otros, 1965/1983, 1967/1982) por la editorial Ricordi Americana, que influyeron profundamente en los educadores musicales de habla española. La creatividad musical es analizada por FREGA y VAUGHAN (2001), y otras publicaciones recientes informan sobre el uso de la improvisación y los procedimientos compositivos en contextos como la formación de los músicos profesionales (AGUILAR, 1999), la educación secundaria (ESPINOSA, 2005) y la formación del profesorado (AKOSCHKY, 2005).

Por su parte, la creatividad sólo es mencionada superficialmente en el currículum oficial en España (MECD, 2000, 2003) como un objetivo deseable, lo cual es también apoyado por DÍAZ y FREGA (1998), PASTOR (1997), y LATORRE y FORTES DEL VALLE (1997). Pero el currículum no sugiere el uso de procedimientos creativos –salvo un poco de improvisación– probablemente porque la tradición pedagógica ha estado siempre centrada en el profesor, más que en el alumno. Sin embargo, aunque la improvisación y la composición parecen ser una excepción en los centros, se han documentado muchos proyectos creativos relacionados con el uso de la improvisación en los conservatorios (MOLINA, 1988), el uso de ordenadores en proyectos creativos transnacionales entre institutos (DOMEQUE y FLORES, 1996), la creación de “diálogos musicales” en un instituto (DEMIDOFF & RUSIÑOL, 1997), la composición de una ópera en un colegio (SÁEZ, 1999), la enseñanza de improvisación en centros escolares (MARQUINA, 1997; PRIETO, 2001), la enseñanza de improvisación jazzística a alumnos de conservatorio (GALÁN, 2003), la creatividad en la enseñanza del piano (GARCÍA &

ESTEBARANZ, 2005) y la composición en secundaria (MURILLO, 2006). La investigación en creatividad musical es escasa, e incluye informes presentados en publicaciones o tesis doctorales que estudian la creatividad infantil en la transmisión de canciones folklóricas (MARTÍN & CARBAJO, 2002), los procesos cognitivos usados por los guitarristas al improvisar y componer (CONTRERAS, 2002), la creatividad en la musicoterapia (TRALLERO, 2004), la creatividad de alumnos de secundaria cuando componen con la ayuda de editores de partituras (ALEGRET, 2004), y las percepciones de los profesores sobre creatividad en educación musical (ÒDENA, 2005).

### **El aprendizaje musical mediante la composición cooperativa**

Mis propias investigaciones no se orientan a la creatividad en sí sino al aprendizaje grupal basado en tareas creativas, y en particular al estudio de la composición cooperativa como procedimiento de aprendizaje musical centrado en el alumno. En los diferentes proyectos que llevé a cabo analicé la complejidad del conocimiento musical intuitivo que pueden demostrar los adolescentes en un proyecto de composición (RUSINEK, 2004), los distintos procesos de creación musical observados de manera intersubjetiva (RUSINEK, 2005b) y las distintas dinámicas grupales en relación con los niveles académicos y la motivación –extrínseca o intrínseca– vistas desde la perspectiva de los propios alumnos (RUSINEK, 2005a).

En otra publicación (RUSINEK, 2005c) analicé las estrategias organizativas utilizadas para incorporar la composición grupal a la práctica de aula. Esas estrategias se basan en proponer tareas de creación grupal que los alumnos deben desarrollar autónomamente durante una serie de clases, en sitios diferentes para no interferirse acústicamente –aula de música, aula, biblioteca, sala de informática–, pasando de consignas simples en las que sólo un elemento está en juego –por ejemplo, un tipo de escala– hasta llegar a una composición libre. La extensión requerida en la composición libre –por ejemplo, dos minutos y medio de música– obliga a los alumnos a poner en juego todo su conocimiento musical para lograr desarrollar sus ideas musicales plasmándolas en una estructura coherente, y a una práctica democrática para la toma de decisiones, en este caso estéticas.

Los proyectos se basan epistemológicamente en una perspectiva interpretativa del conocimiento pedagógico, y en ellos utilicé la metodología cualitativa desde una visión de profesor-investigador (RUSINEK, 2003). Para la recogida de datos utilicé la observación participante y no participante, las entrevistas no estructuradas, la filmación en vídeo, la grabación de ensayos y conciertos, las notas de campo y el análisis de materiales escritos. Esta opción metodológica, con una larga trayectoria desde las propuestas de STENHOUSE (1987) hasta las más actuales de COCHRAN-SMITH y LITTLE (2002), tiene la ventaja de que sus hallazgos surgen del estudio en profundidad de contextos educacionales reales y no de experimentos, por lo que las posibilidades de transferencia por parte del profesorado en contextos similares son altas, aunque no se intente reclamar generalizabilidad alguna.

Algunos de los hallazgos de mis investigaciones fueron los siguientes:

- Alta motivación por la labor grupal: frente al aprendizaje tradicional de carácter deductivo basado en la recepción pasiva de los contenidos expuestos oralmente por un profesor, el trabajo grupal se reveló como muy motivador sobre todo a nivel intrínseco –es decir, por la tarea en sí misma– aunque sin desdeñar los componentes extrínsecos –la calificación que recibieron los alumnos al estar inserta esa tarea en la programación regular de aula. Esa motivación, que se verificó tanto en las observaciones como en las entrevistas, contrarresta la desgana que todos los profesores percibimos actualmente en los centros y se nutre tanto de la orientación lúdica de niños y adolescentes –que no consideraban que

estaban aprendiendo sino jugando— como de la fuerte inclinación hacia las relaciones sociales de estos últimos, sobre todo en el caso de los institutos.

- Comprensión de las dinámicas grupales: la observación de los alumnos desde una posición no participante —sin tener que controlar el flujo de actividades de aprendizaje y sólo esporádicamente cuestiones de conducta— me permitió comprender rasgos personales e interacciones grupales que permanecen ocultas a nuestra visión docente cuando enseñamos desde una perspectiva centrada en el profesor, característica en la educación musical por la necesidad indiscutida de la enseñanza por imitación.
- Comprensión de los procesos creativos desde una mirada intersubjetiva: así como no podemos entrar en la mente de un compositor, de un artista plástico o de un coreógrafo para registrar sus procesos creativos intrasubjetivamente —aunque la psicología y la historia del arte utilizan métodos variados para deducirlos a partir del estudio de sus obras— sí podemos registrar los distintos procesos que se dan en un grupo de manera intersubjetiva, es decir, analizando las interacciones que se dan entre los miembros del grupo en la gestación de ideas y en la toma de decisiones estéticas. Cada grupo desarrolló procesos de toma de decisión particulares que analizamos pedagógicamente para ampliar su comprensión de la creación en el arte, estableciendo eventualmente analogías con los procesos reconocidos en determinados artistas.
- Aprendizaje cooperativo: la creación grupal exigió la gestación de una democracia a escala donde todos debían colaborar en alguna manera de acuerdo a las reglas que el propio grupo consensuaba para llegar a un resultado que no estaba prefijado de antemano sino que, por el contrario, era imprevisible.
- Jerarquización del conocimiento intuitivo que traen los alumnos: a diferencia de la postura tradicional en la escuela que supone que el niño es una *tabula rasa* que debe ser *llenada* de contenidos —es decir, que es ignorante por definición— la creación grupal exigió a cada integrante del grupo aportar sus conocimientos y habilidades previos para la realización de la tarea. Esto permitió a los alumnos, sobre todo, tomar conciencia de hasta qué punto sus aprendizajes anteriores les eran útiles.
- Jerarquización de los productos: aunque lo importante son los procesos creativos y no los productos en sí mismos, cuando los analizamos desde la mirada externa que podría tener un crítico o un consumidor de arte al compararlos con obras *consagradas*, dentro de la dinámica del aula puede suceder —y parece conveniente que así sea— lo contrario. La presentación de los productos en un concierto o exposición interna les asignó una jerarquía notable dentro de la microsociedad escolar, que se constató en las conversaciones posteriores a los proyectos e incluso en discusiones sobre autorías y plagios. La grabación en disco compacto o en vídeo de los conciertos favoreció aun más esa jerarquización.
- Conciencia de la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1979): los alumnos expresaron preferencias bien por el trabajo autónomo o por el trabajo dirigido, pero a la vez tomaron conciencia de las diferencias entre aprender solos y aprender con un adulto experto que les guiara. En cualquier caso, las diferencias de habilidades en un grupo llevaron a que algunos tomaran la función de mediadores y se estableciera un “aprendizaje entre pares”, en algunos casos muy efectivo.
- Cognición situada: por último, en los trabajos de creación grupal los alumnos debieron aplicar habilidades cognitivas en situaciones análogas a las de los creadores profesionales —por supuesto, adaptadas al contexto escolar y a su disponibilidad de destrezas básicas—, como un compositor profesional o un grupo de rock que tuviera que presentar una canción en un concierto en una fecha determinada. BROWN, COLLINS y DUGUID (1989) hablan de la

“autenticidad” de estas situaciones, que no sólo permiten un aprendizaje más cercano al del aprendiz de un oficio –que por ejemplo plancha para comprender el patronaje antes de ser sastre– sino que dan a los alumnos un conocimiento de las profesiones que sería superficial si intentáramos transmitirlo sólo declarativamente.

Además de esas investigaciones, en los últimos tres años estoy intentando transferir estas ideas a la formación del profesorado, introduciendo la creación grupal en los estudios de Magisterio (en las especialidades de Educación Primaria, Educación Física, Audición y Lenguaje, y Educación Musical). En particular, en la asignatura “Educación artística y su didáctica” en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes realizan pequeños experimentos creativos sobre distintas variables, primero como improvisación y luego como tareas de creación en tiempo diferido: tímbricas (con instrumentos de altura determinada e indeterminada, con percusión corporal, con sonidos vocales), melódicas (utilizando diferentes escalas sobre instrumentos de láminas), rítmicas (basándose en esquemas propuestos) y formales (explorando distintas estructuras, tanto abstractas como programáticas). Como trabajo final de la asignatura, previo al examen, componen una pieza y la presentan en un *concierto* interno. Ese trabajo puede ser exclusivamente instrumental –incluyendo una coreografía simultánea a la interpretación o efectos visuales– o puede ser vocal-instrumental –yendo desde una canción con acompañamiento a una pequeña *ópera* escolar. Esta estrategia pretende mostrar a los futuros maestros, a través de la reflexión pedagógica paralela a la actividad creativa –aunque de manera experiencial antes que exclusivamente teórica–, cómo el arte y la creatividad artística pueden nutrir las perspectivas con que entendemos el aprendizaje en otras áreas de conocimiento.

### **Implicaciones prácticas**

Para concluir, quiero reflexionar sobre lo que puede significar tener en cuenta la creatividad en el aula tanto en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje como al desarrollo profesional del profesor. En primer lugar, los procedimientos de creación grupal conllevan un cambio de perspectiva en la didáctica tradicional, que en vez de centrarse en la enseñanza –es decir, en las explicaciones del profesor– pasa a centrarse en el aprendizaje –es decir, en los esfuerzos que desarrolla el propio alumno para asimilar el conocimiento.

En segundo lugar, la creación grupal permite a los alumnos un aprendizaje por descubrimiento, de tipo inductivo, basado en problemas estéticos de solución abierta para cuya resolución necesitan activar un tipo de inteligencia divergente –que permite proporcionar respuestas múltiples– contrapuesta a la inteligencia convergente –de respuesta única– puesta en juego en la escuela casi con exclusividad. En tercer lugar, el espacio de autonomía proporcionado a los alumnos puede servir no sólo para producir motivación por la sensación de gestión del propio aprendizaje, sino además proporcionar un espacio de experimentación de la resolución conjunta de problemas que les servirá como preparación para sus futuros desafíos profesionales, teniendo en cuenta que una gran cantidad de puestos laborales exigen el trabajo en equipo y la innovación.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional del profesor, quiero hacer hincapié en cómo la creatividad puede ser una respuesta a la sensación de frustración que provocan las dificultades en los centros provocadas por cuestiones como la desmotivación por el estudio, los problemas de disciplina o la falta de apoyo de las familias. Frente al modelo técnico que conviene al negocio editorial –en el que los profesores somos meros aplicadores de las recetas desarrolladas por los *verdaderos* especialistas en los libros de texto– pero que no ayuda a

solucionar a los problemas reales de los centros, arriesgarse a dejar lugar para la creatividad en el aula puede darnos una visión distinta de nosotros mismos como profesionales innovadores. En vez de resignarnos a protestar por la falta de apoyo, la falta de materiales o la falta de interés, invito a los profesores a comenzar por un pequeño proyecto creativo para probar una forma diferente de enseñar, no estructurada según las enumeraciones de conceptos y datos del currículum, sino siguiendo los emergentes de la creación grupal. Dado que lo peor que puede pasar es que los alumnos aprendan tan poco como cuando intentan memorizar la información verbal de los libros de texto, creo que podemos correr el riesgo de intentarlo. En definitiva, propongo reconceptualizar la profesión docente aprovechando los amplios márgenes de libertad de enseñanza que hay en colegios e institutos –aun constreñida por limitaciones de medios, problemas sociales e incluso falta de coordinación pedagógica– para desarrollar nuestra propia creatividad a través del diseño de procedimientos innovadores de aprendizaje.

## Referencias

- AGUILAR, M. D. C. (1978): *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires, María del Carmen Aguilar.
- AGUILAR, M. D. C. (1999): “Analizar, componer y tocar: Músicas del mundo en la educación del músico profesional”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, 69-76.
- AKOSCHKY, J. (1988): *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- AKOSCHKY, J. (2005): “Componer en la formación docente”. *Aula de innovación educativa*, 145, 12-16.
- ALEGRET, M. (2004): *La creación musical a través de la información: Estudio de un caso en primer ciclo de secundaria*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989): “Situated cognition and the culture of learning”. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (2002): *Dentro-fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- CONTRERAS, J. A. D. (2002): *El “guitagrama”: Un lenguaje para la composición musical dinámica*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- COX, G. (2005): “Music Education in the UK in ‘the Oh-so-optimistic Eighties’”. Comunicación presentada en *The Fourth International Conference for Research in Music Education*, Exeter, University of Exeter.
- DEMIDOFF, N.; RUSIÑOL, C. (1997): “Ejercicios de creatividad en el aula de música”. *Eufonía. Didáctica de la Música*(8), 79-84.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1991): *National Curriculum. Music for ages 5 to 14*. Londres, Department of Education and Science and the Central Office of Information.
- DÍAZ, M.; FREGA, A. L. (1998): La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical. Vitoria-Gasteiz, Amarú.
- DOMEQUE, M.; FLORES, M. Á. (1996): “Experiencia de intercambio con Japón”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 4, 69-76.
- ESPINOSA, S. (2005): “Creación sonora en tiempo real: Una propuesta colectiva en la escuela secundaria”. *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.

- FREGA, A. L.; VAUGHAN, M. M. (2001): *Creatividad musical: Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires, Música Clásica Argentina.
- GALÁN, C. (2003): “Un acercamiento a la enseñanza de la improvisación en el “jazz””. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 29, 37-50.
- GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005): *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona, Octaedro.
- GLOVER, J. (2004): *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona, Graó.
- HEMSLEY DE GAINZA, V. (1964): *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- HEMSLEY DE GAINZA, V. (1983): *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- HICKEY, M. (2000): “The use of consensual assessment in the evaluation of children’s music compositions”. En Woods, C. et al. (eds.): *Proceedings from the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition* [cd-rom]. Keele (Inglaterra).
- HICKEY, M. (2002): “Creativity research in music, visual art, theater, and dance”. En R. COLWELL y C. RICHARDSON (eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York, Oxford University Press.
- HICKEY, M. [ed.] (2003): *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* Reston (VA), Music Educators National Conference.
- LATORRE, A.; FORTES DEL VALLE, M. C. (1997): “Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 8, 7-21.
- LEUNG, B. W.; MCPHERSON, G. E. (2002): “Professional composers’ and curriculum planners’ perceptions about creativity in Hong Kong school music programs”. *Music Education International*, 1, 67-77.
- MARQUINA, C. (1997): “La improvisación musical en la ESO”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 8, 71-78.
- MARTÍN, M. J.; CARBAJO, C. (2002): “Creatividad musical infantil”. *Música y Educación*, 52, 55-73.
- MCPHERSON, G. E. (1998): “Creativity and Music Education: Broader issues – wider perspectives”. En SUNDIN, B.; MCPHERSON, G. E.; FOLKESTAD, G. (eds.): *Children composing*. Malmö, Malmö Academy of Music.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): “Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria”. *Boletín Oficial del Estado*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): “Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria”. *Boletín Oficial del Estado*, 157 (2 de julio).
- MOLINA, E. (1988): “Improvisación y educación musical profesional”. *Música y Educación*, 1(1), 33-43.
- MURILLO, A. (2006): “Atrapando los sonidos: Experiencias compositivas en el aula de música de secundaria”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 37, 112-118.
- ÒDENA, Ó. (2005): “Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 35, 82-94.
- PASTOR, P. (1997): “La ideación en la educación musical”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 8, 37-50.

- PAYNTER, J.; ASTON P. (1970): *Sound and silence. Classroom projects in creative music*. Londres, Cambridge University Press.
- PRIETO, R. (2001): “Pedagogía de la improvisación musical”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 22, 91-103.
- RUSINEK, G. (2003): “Un modelo cualitativo de investigación del aprendizaje musical en el aula”. En RODRÍGUEZ BLANCO, Á.: *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- RUSINEK, G. (2004): “Collaborative composition in a Spanish secondary school General Music class”. Comunicación presentada en el *XIV Seminario de la Music in Schools and Teacher Education Commission* de la International Society for Music Education. Granada, Universidad de Granada.
- RUSINEK, G. (2005a): “Students’ perspectives in a collaborative composition project”. En *Proceedings from the 4th International Conference for Research in Music Education* [cd-rom]. Exeter (Inglaterra), University of Exeter.
- RUSINEK, G. (2005b): “La composición en el aula de secundaria”. *Musiker. Cuadernos de música*, 14, 191-208.
- RUSINEK, G. (2005c): “Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula”. *Aula de Innovación Educativa*, 145, 17-20.
- RUSINEK, G. (2006): “Music in a Spanish secondary school: A look at the past and a look at the present”. Comunicación presentada en *XV Seminario de la Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)* de la International Society for Music Education, Hong Kong.
- SÁGLI, M.; VITÁNYI, I. (1988): “Experimental research into musical generative ability”. En SLOBODA, J. A. (ed.): *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford, Oxford University Press.
- SAITTA, C. (1978): *Creación e iniciación musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- SCHAFER, R. M. (1965/1983): *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- SCHAFER, R. M. (1967/1982): *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WEBSTER, P.R. (1992): “Research on creative thinking in music: The assessment literature”. En COLWELL, R. (ed.): *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer Books.
- WIGGINS, J. (2001): *Teaching for musical understanding*. New York, McGraw-Hill.