

La composición en el aula de secundaria

(Composing in a secondary school)

Rusinek Milner, Gabriel

Univ. Complutense de Madrid. Fac. de Educación.

Dpto. de Expresión Musical y Corporal. Rector Royo Villanova, s/n.
Ciudad Universitaria. 28040 Madrid

BIBLID [1137-4470 (2005), 14; 191-208]

Recep.: 30.08.04

Acep.: 26.11.04

La composición escolar es a la vez un procedimiento de aprendizaje y un campo creciente para el estudio del conocimiento musical intuitivo y la interacción social de niños y adolescentes. Se presenta una investigación realizada con alumnos de secundaria, en la que se constatan diversas maneras de colaboración creativa, cuya comprensión puede ayudar a mejorar las estrategias de enseñanza musical.

Palabras Clave: Música. Composición. Aprendizaje. Cooperativo.

Eskolako konposizioa, ikasketa prozedura bat izateaz gainera, era berean, haurren eta nerabeen musika ezagutza intuitiboa zein elkarrekintza soziala aztertzeko alor geroz handiagoa da. Bigarren hezkuntzako ikasleekin egindako ikerketa bat aurkezten da; bertan sorkuntzazko lankidetzaren mota batzuk agertzen dira, eta horiek ulertzeak musika hezkuntzaren estrategiak hobetzen lagun diezaguke.

Giltza-Hitzak: Musika. Konposizioa. Ikastea. Lankidetzazkoa.

La composition scolaire est à la fois un procédé d'apprentissage et un domaine croissant pour l'étude de la connaissance musicale intuitive et l'interaction sociale d'enfants et d'adolescents. On présente une étude réalisée avec des élèves de seconde, dans laquelle on constate diverses manières de collaboration créative, dont la compréhension peut aider à améliorer les stratégies d'enseignement musical.

Mots Clés: Musique. Composition. Apprentissage. Coopérative.

1. LA COMPOSICIÓN EN EL AULA

La escuela tradicional ha intentado desarrollar una inteligencia de tipo analítico pero ha descuidado e incluso inhibido el desarrollo de la creatividad, que junto con la inteligencia práctica, en opinión de Sternberg (1996), son necesarias para insertarse con éxito en una sociedad competitiva como la actual. Aunque estos argumentos, unidos a la voracidad de las empresas por nuevos productos y nuevos mercados, hayan catapultado la creatividad desde la selección de personal hasta los currícula de muchos países, la tendencia parece ser contraria en España. En el reciente decreto de contenidos mínimos para la Educación Secundaria Obligatoria (MECD, 2002), por ejemplo, es contemplada únicamente en Tecnología y en Plástica, y apenas mencionada una vez en la introducción del área de Música.

En este artículo analizaré la creación musical colectiva, que además de resultar un extraordinario procedimiento de aprendizaje cooperativo en contextos de educación general, permite comprender tanto el conocimiento musical intuitivo como la interacción social de niños y adolescentes. Los procesos cognitivos que subyacen a la creación musical han sido poco estudiados (véanse las reseñas de Webster, 1992, y de Hickey, 2002) en comparación con los procesos de la cognición auditiva. Ello quizás se deba, como sugieren Davidson y Welsh (1988), a que los estudios en los conservatorios tienden a interesarse en los productos musicales exitosos y no en los procesos necesarios para solucionar problemas musicales. Para este análisis entenderé por “composición” la externalización de creatividad musical en tiempo diferido, con la diferenciación que proponen Sági y Vitány (1988) entre creatividad “constructiva” y creatividad “generativa”. La creatividad constructiva es la que pone en juego el compositor profesional cuando da una forma final a una obra original a través de un trabajo consciente. La creatividad generativa –una idea que proviene de la lingüística– es la que se utiliza cuando la obra creada es una mera variante, producto de la aplicación intuitiva o inconsciente de elementos y reglas, como por ejemplo en el modo en las que las canciones folklóricas se organizan y se transforman al ser cantadas una y otra vez. La creatividad generativa, que permitiría la construcción de un número indefinido de melodías usando elementos sonoros y reglas definidas de una cultura musical específica, es la que está en juego en la composición escolar.

La idea de componer en la escuela surge a mediados de la década de 1960, inspirada por los movimientos estilísticos que introducen la aleatoriedad y la improvisación en la música de vanguardia. Comienza en el Reino Unido con los emblemáticos *New sounds in class* de Self (1967) y *Sound and silence* de Paynter y Aston (1970), en paralelo con las provocadoras propuestas de Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975) en Canadá –muy influyentes en la pedagogía musical iberoamericana gracias a las traducciones hechas por Ricordi Americana en la década de 1980–, y con las aportaciones de Val Marsh (1970) en los Estados Unidos y de Saitta (1978) en Argentina. En algunos países llega a ser una parte importante del currículum: en Inglaterra, por ejemplo, en la propuesta del Department of Education

and Science de 1991 la composición es uno de los tres objetivos de logro –equivalente en alguna medida a los bloques de contenido en España– con el mismo estatus que la interpretación y la apreciación, y se le asigna idéntica cantidad de criterios de evaluación que a los demás para cada ciclo educativo. La composición también aparece como procedimiento en la reforma educativa española de la pasada década (MEC, 1991) pero, como tantas otras cosas, ha sido borrada de la normativa educativa actual. Diversas razones pueden haber influido para que la propuesta inicial de incorporar la creatividad musical al aula no haya llegado a cuajar en la pedagogía musical institucional: entre ellas puede mencionarse la inseguridad de los profesores en ese terreno, el énfasis de la enseñanza tradicional –basada en la notación– en un desarrollo progresivo de habilidades auditivas, la mirada restringida sobre la creatividad en las metodologías activas de mediados del siglo XX y, como sugiere Cox (2004) desde una perspectiva histórica, quizás porque el influjo inicial procedía de una corriente elitista que daba la espalda a la creciente importancia que a partir de esos años comenzó a tener la música pop para los adolescentes.

Con o sin apoyo de los currícula oficiales, la composición en el aula se ha convertido en un procedimiento más para aprender música de manera inductiva, para asimilar conceptos musicales complejos y, en algunos casos, para tender un puente hacia la apreciación de la música de vanguardia instrumental y electroacústica. El auge del tema se comprueba en la publicación de manuales para el profesorado que agregan una nueva perspectiva epistemológica a las propuestas iniciales (Wiggins, 2001), en su presencia creciente en congresos y seminarios de investigación (ver, por ejemplo: Tafuri, 2003; Burnard, 2004; Leung, 2004; Wiggins, Wiggins y Ruthmann, 2004), y en el número de artículos en revistas de investigación de difusión internacional (ver la reseña de Barret, 1998; y por ejemplo: Burnard, 2000; Younker, 2003; Barret, 2003).

2. ¿CÓMO CREAN MÚSICA LOS ADOLESCENTES?

Para comprender cómo crean música los adolescentes cuando trabajan cooperativamente en un contexto escolar, analizaré datos tomados de una investigación realizada con cien alumnos de tercero de educación secundaria obligatoria –14 a 16 años– durante un proyecto de composición realizado de enero a marzo de 2002 en un instituto de la Comunidad de Madrid. Como es habitual actualmente en los centros públicos de secundaria, el alumnado presenta una altísima diversidad de capacidades e intereses, con: 26% de alumnos que repiten el curso, 12% de alumnos que han promocionado de segundo por imperativo legal –con tres o más asignaturas suspendidas–, 14% de inmigrantes y una alumna de integración. Además, entre los dos primeros grupos –repetidores y promoción por imperativo legal– hay una gran cantidad de alumnos que a lo largo del curso se van definiendo como “objeto escolares”: rechazan participar en las actividades de aprendizaje en la mayoría de las asignaturas –que suspenden casi en su totalidad– y, en algunos casos, boicotean sistemáticamente los esfuerzos de enseñanza de

sus profesores y de aprendizaje de sus propios compañeros a fin de obtener un liderazgo “negativo” que compense psicológica y socialmente su fracaso escolar.

Para esta investigación utilizo la metodología cualitativa (Bresler y Stake, 1992; Eisner, 1996) y recojo los datos en un contexto educativo real, en el que soy a la vez el profesor y el investigador. Las herramientas que utilizo para estudiar los aprendizajes musicales que tienen lugar en el aula (Rusinek, 2003) son la observación participante, las notas de clase, la entrevista no estructurada, la filmación en vídeo, la grabación sonora y el análisis de materiales. La variedad de herramientas me permite obtener múltiples perspectivas de un mismo acontecimiento, a fin de corroborar mis interpretaciones. El análisis no se centra en el conocimiento musical implícito que se externaliza en los *productos* de las tareas compositivas –como en otras investigaciones que he llevado a cabo (Rusinek, 2004)– sino en los *procesos* creativos que se desarrollan en cada grupo y en los significados atribuidos a esas experiencias por los propios adolescentes.

Para este proyecto, cada clase de veinticinco alumnos se divide en tres grupos de ocho o nueve, que trabajan dos veces por semana durante 50 minutos en tres sitios distintos (aula de música, aula, biblioteca) para no interferirse acústicamente. Los doce grupos –denominados para la investigación con las letras A a L– utilizan el instrumental disponible en el aula (xilófonos, metalófonos, carrillones, pequeña percusión, flauta dulce), y en algunos casos guitarras o piano. Los alumnos deben componer una pieza de al menos dos minutos de duración, a fin de interpretarla en un concierto público, en el auditorio de un centro cultural cercano. Las piezas compuestas* quizás no tengan un valor estético como productos artísticos originales para críticos externos, pero sí tienen un valor para los propios alumnos-compositores y sus compañeros, y ello se comprueba en las actitudes observadas y en sus comentarios.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La composición implica creación en tiempo diferido, a diferencia de la improvisación, en la que la imaginación y la ejecución musical se suceden en tiempo real. Muchas destrezas son requeridas para esta tarea, como la producción de algún tipo de imagen sonora en la mente –involucrando alguno de los procesos de la cognición auditiva–, ciertas habilidades de ejecución y de análisis musical, y también habilidades psicológicas más generales como la planificación o el registro escrito.

Así como es difícil investigar estos procesos en la composición individual porque se dan de manera intrasubjetiva, algunos son observables en la com-

* Las composiciones analizadas en este artículo se pueden escuchar en Internet, en la dirección <http://www.ucm.es/info/exmycor/rusinek/investigacion/composicion.htm>.

posición grupal al suceder de manera intersubjetiva. Por ejemplo, la posibilidad de una imaginación sonora previa al acto compositivo –digamos, un ideal modelo “mozartiano”– contrasta con un modelo en el que la escritura es precedida por una improvisación instrumental, e incluso con un modelo algorítmico, como en la composición serial. Lo interesante de la creación grupal es que permite observar estos modelos de compositor en otra escala. El grupo L, por ejemplo, está trabajando en el aula de informática porque la biblioteca, su propia aula y el aula de música están ocupadas. Al entrar, oigo que un alumno está silbando una melodía. Observo que a continuación la toca en un carrillón y que, por último, se pone a escribir algo en una hoja pautada. Le pregunto, y me cuenta:

–Yo es que primero silbo la melodía, y luego intento tocarla para escribirla.

Le pido que la silbe nuevamente, y lo hace: la melodía está en su mente. Le importa que la música “suene” en su cabeza antes de darla por compuesta.

Un procedimiento compositivo opuesto es el que utilizan dos alumnas del grupo E, que parecen ser las únicas que trabajan entre sus compañeros. Me cuentan que para componer la melodía van proponiendo una nota cada una, la tocan con sus flautas y, si les suena bien, la escriben. Se basan menos en su imaginación sonora, pero están componiendo de manera colaborativa. Esa colaboración culmina, después de varias semanas de trabajo, con una pieza de estructura ABA –las secciones A con flauta, las secciones B con carrillón–, cuya textura es enriquecida por un bordón y cuya forma es ampliada por unos interludios de tres compases que agregan sus compañeros un par de ensayos antes del concierto, para no quedar excluidos del proyecto (fig. 1).

En el grupo A también hay una división de tareas, aunque en este caso todos los subgrupos trabajan a la par. Toman como punto de partida unas melodías escritas individualmente pero, a diferencia del grupo anterior, primero logran ponerse de acuerdo en una idea unificadora: un ostinato que se mantiene a lo largo de la obra, tocado por una guitarra, al que se van agregando un xilófono bajo, un triángulo y un xilófono contralto (fig. 2).

Tienen una exacta representación mental de lo que quieren que suene, porque lo tocan inalterable pese a que la notación del primer borrador que me entregan tiene bastantes diferencias con lo que suena:

–¿Queréis tocar lo que habéis escrito o queréis que escribamos correctamente lo que estáis tocando? –les pregunto.

–¡Lo que estamos tocando! –responde rápidamente Sara. Su melodía estaba escrita en un compás de dos tiempos, pero ella la toca en tres, sobre la base del ostinato. Finalmente componen tres melodías, que estructuran en un rondó: Tamara toca el estribillo, Paula el primer episodio y Sara el segundo (fig. 3).

Figure 1 is a musical score for a piece in 3/4 time. It consists of four systems of staves. The first system has four staves: the top staff is a treble clef with a whole rest followed by a melodic line; the second staff is a treble clef with whole rests; the third staff is a treble clef with a bass line; the fourth staff is a bass clef with a whole rest followed by a rhythmic line. The second system has four staves: the top staff is a treble clef with a melodic line ending in a half note and a 'Fine' marking; the second staff is a treble clef with whole rests; the third staff is a treble clef with a bass line; the fourth staff is a bass clef with a rhythmic line. The third system has four staves: the top staff is a treble clef with whole rests and a 'D.C. al Fine' marking; the second staff is a treble clef with a melodic line; the third staff is a treble clef with whole rests; the fourth staff is a bass clef with a rhythmic line. The fourth system has four staves: the top staff is a treble clef with whole rests; the second staff is a treble clef with a melodic line; the third staff is a treble clef with whole rests; the fourth staff is a bass clef with a rhythmic line. The score includes repeat signs and first/second endings.

Figura 1

Figure 2 is a short musical phrase in 3/4 time. It consists of three staves. The top staff is a treble clef with a series of chords. The middle staff is a treble clef with a melodic line. The bottom staff is a bass clef with a single note. The phrase ends with a double bar line and repeat dots.

Figura 2



Figura 3

La persistencia de esa representación mental se puede apreciar en la grabación que hacen el último día del curso lectivo, en el aula de música. Aunque no han ensayado en tres meses, hay muy pocas diferencias significativas, que son pactadas un instante antes de tocar: hacen algunos cambios de octava y agregan una flauta tenor para obtener contraste tímbrico, y descartan el triángulo.

La colaboración va unida en este grupo a una alta motivación: trabajan muy seriamente durante todas las clases de un mes entero, pero además vienen a ensayar durante los recreos y me cuentan que también se reúnen fuera del instituto. En una entrevista, Tamara valora el proyecto de composición:

-Nos dejás campo libre y lo sacamos nosotros. Es que si no, estás haciendo siempre lo que te dicen...

También evalúa el procedimiento colaborativo que utilizaron para componer:

-A mí me gustó, porque eso de componer y sacar cada uno nuestras ideas... No sé, estuvo muy bien porque cada uno pone un poco, e incluso los que no hacen nada en clase ponen sus granos.

Se refiere a un alumno que en casi todas las asignaturas se comporta como “objeto escolar”, pero que ha colaborado en esta tarea. Su motivación sale a relucir cuando, muy preocupado al enterarse de que sólo quedan cuatro clases para el concierto, me pregunta en broma:

-¿Podemos reservar el aula de música para los próximos doscientos recreos?

Otro caso de división de tareas se da cuando hay un único compositor, que propone una obra completa o casi completa a sus compañeros. La siguiente melodía, impresa con el programa Finale NotePad por un alumno sin estudios musicales extraescolares pero con gran destreza informática, es propuesta a sus compañeros en el primer ensayo (fig. 4):

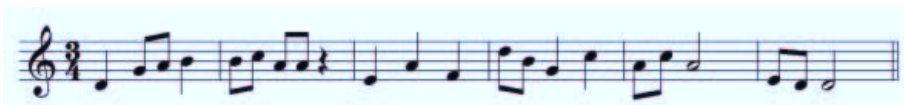


Figura 4

A primera vista me da la impresión que había compuesto “a golpe de ratón”, es decir, poniendo mecánicamente notas en el pentagrama para ver luego qué tal sonaba. Para confirmarlo, le pido que la toque con la flauta, pero observo que no lo puede hacer. Algunas clases más tarde constato que sus compañeros del grupo G no están tocando su melodía, sino que se dedican a probar otras cosas.

-No le gusta a nadie –me informa.

En el grupo J, en cambio, otro alumno –cuyo rendimiento académico no es muy bueno y finalmente repetirá el curso– también aporta una partitura compuesta por él solo:

-Es que muchas veces llego a mi casa y digo: no sé, ya he estudiado, ya tengo toda la tarde libre, ¿qué hago? Pues nada, me bajo al piano y me pongo a improvisar. Y se me ocurrió, toqué eso, me gustó y lo anoté. Y a partir de esa base lo hice todo.

Pero no todo es improvisación en su composición, que presenta una interesante imitación canónica (fig. 5).

El trabajo de los demás consiste en mejorar la propuesta y conseguir una buena ejecución, que en el concierto presenta la siguiente estructura sobre basso ostinato repetido siete veces por el xilófono bajo:



Figura 5

carrilón	xilófono	flautas	flautas	xilófono	carrilón	tutti
----------	----------	---------	---------	----------	----------	-------

El alumno-compositor, que ha comenzado a estudiar percusión en una escuela de música pero no ha hecho aún estudios formales de armonía o contrapunto, utiliza las sugerencias de sus compañeros:

–¿Y cómo recibió tu grupo que vinieras con la composición ya hecha? –le pregunto.

–Mejor, porque era ya un paso muy grande. Los otros dijeron “ah, bueno, pues venga, ahora metemos estas partes, y esto y esto”. Y así se hizo.

Pero no siempre los estudios extraescolares de un integrante del grupo benefician a sus compañeros. En el grupo F, al contrario, la falta de colaboración en el proceso creativo perjudicó el resultado final. Un alumno compone una obra en el piano, pero no logra transferir lo que puede tocar en su instrumento a la ejecución de un grupo con ocho integrantes. En la entrevista me cuenta sobre su composición:

–Quedó un poco rara... No sé, es que era un poco... Yo también no sabía como pasarlo porque estaba hecho para el piano, y como teníamos que tocar la composición en grupo no sabía cómo pasarla. Lo del bajo estaba bien, pero luego con David no sabía qué hacer, así que le puse a tocar..., a él y a Jacobo. Y luego Juan José armaba un follón terrible, se ponía nervioso y todo.

La solución que finalmente encuentra es terminar la obra tocando solo, y eso implica no llegar a resolver el conflicto cognitivo que implica “hacer música juntos”.

Sin embargo, en otros casos todo el proceso creativo se hace de manera colaborativa.

–¿Cómo fluían las ideas? –le pregunto a una alumna en una entrevista.

–No sé... Decían: “Vamos a tocar esto”, “Vale”. Y decían: “Y ahora una nota aquí”. Y así surgió la canción.

En algunos casos, la colaboración creativa parece ser intuitiva. Hemos visto como una partitura realizada mecánicamente es rechazada gracias a la intuición musical del grupo. Esto parece ser así incluso para un alumno con un pensamiento abstracto muy desarrollado, y calificación sobresaliente en todas las asignaturas.

–Es que no lo hicimos pensando sino más o menos un poquito de oído, a ver cómo iba quedando –relata en una entrevista.

–¿Qué quieres decir con “un poquito de oído”?

–Bueno, no sé. Hay gente que igual dice “un ostinato” o figuras musicales. Nosotros no. Nosotros tocábamos así: un acompañamiento do-do-do y a ver cómo quedaba –me cuenta, cantando los tres sonidos.

Esa intuición, con la ayuda de la improvisación, a veces da lugar al descubrimiento de antiquísimos procedimientos compositivos. Un día de febrero, uno de los alumnos del grupo H viene a buscarme al aula de música porque la directora se ha quejado del ruido que estaban haciendo en su aula al ensayar, y ha exigido mi presencia. Me dirijo hacia allí y veo lo que sucede: hay tres subgrupos experimentando, uno de ellos tocando lo más fuerte posible con un pandero y unos bongós. Después de solucionar el conflicto pidiéndoles moderación en la intensidad, veo a Mario intentando armar una melodía en el modo dórico con ayuda de dos carrillones. Le sugiero establecer primero un ritmo e inventar un motivo. Al rato me propone el siguiente (fig. 6):



Figura 6

Le digo que siga trabajando, y mientras tanto intento solucionar los problemas de notación de Virginia, que trabaja sobre la sección A de la composición pero tiene problemas para que coincida lo que toca con lo que ha escrito. De golpe, oigo que Mario está improvisando una secuencia melódica, al tocar el motivo sobre los distintos grados del modo. Comentamos su descubrimiento. Como está disfrutando mucho subiendo y bajando el motivo sin parar, también comentamos la necesidad de acotarla temporalmente. Después de algunos retoques a la clase siguiente ya tiene perfilada la sección B, con lo que la composición queda así (fig. 7):

Figura 7

Quizá el ejemplo más interesante de colaboración nos lo proporcione el análisis de los procesos intersubjetivos de creación musical en el grupo D. Durante los ensayos de las ocho clases de febrero y los recreos en que utilizan el aula de música, compruebo cuán intensa es esa colaboración al observar la rápida y activa interacción entre las nueve alumnas:

–¿Cómo pasamos del rasgueo al punteo? –pregunta Jessica a Carlota.

El problema que tienen es cómo delimitar los cambios entre secciones, al utilizar distintos acompañamientos en las guitarras. Prueban varias alternativas, hasta que finalmente les convence una especie de “fundido”. Luego trabajan sobre la melodía C, y descubren que el ostinato no concuerda, por-

que las guitarras van cambiando los acordes. Aunque a Ana le correspondía sólo elaborar la melodía, prueba varios ostinatos para sus compañeras. Coge las baquetas y toca (fig. 8)



Figura 8

pero no les convence. Toca otro ostinato, y tampoco. Sigue probando sin parar, hasta que pregunta a sus compañeras

-¿Y si lo hacemos en canon con otro xilófono?

Finalmente se ponen de acuerdo en que el xilófono bajo toque la fundamental de cada acorde, en ritmo de corcheas (fig. 9):



Figura 9

En otro ensayo que presencio están intentando agregar una segunda voz a la melodía de la sección C, comenzándola a la cuarta inferior (fig. 10)



Figura 10

pero no les gusta. Lo intentan a la sexta (fig. 11)



Figura 11

y cuando termina la clase deciden continuar con esa elaboración polifónica. En el siguiente ensayo, Laura requiere mi ayuda. Toca la sección C a dos flautas con Ana, y se para al final del compás 33.

-Esta nota no me gusta –dice, refiriéndose a una disonancia que le molesta en la última corchea del compás (fig. 12):



Figura 12

–Tocad juntas las notas que van allí –propongo.

Tocan despacio ese compás, parando cuando suenan si y do simultáneamente.

–Podéis cambiarlas por otras, si no os gustan juntas.

Prueban con otras notas, hasta que se deciden por la y do (fig. 13)



Figura 13

que quedarán como solución en la versión final. Esta efectiva colaboración grupal da lugar finalmente a una sofisticada composición en forma de rondó ABACA con coda (figs. 14 y 15).

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Los datos analizados muestran diversas maneras de trabajo cooperativo. Una manera llamativa, en algunos grupos, es la creación desde el caos. Pero el caos sonoro puede mirarse desde la perspectiva del necesario control institucional –la dirección del centro que exige la presencia del profesor– o desde la perspectiva de WIGGINS (1994), cuando afirma que en el trabajo en grupo pequeño ningún tiempo se pierde realmente, y que es necesario dejar a los niños “tontear” un tiempo para permitirles trabajar independientemente y adquirir práctica en la interpretación de material motivico –hasta “descubrir” la secuencia melódica, por ejemplo.

También constato diferentes relaciones entre imaginación sonora y ejecución sonora, que ponen en cuestión la propia definición filosófica del acto creativo y que encuentran su paralelismo en diferentes modelos de compositor a lo largo de la historia. En particular, hay un modelo de imaginación sonora previa a la acción –el alumno que silba–, un modelo de ensayo y error compartido –el más generalizado–, y un modelo de escritura mecánica sin base perceptiva que es rechazado por la intuición musical del grupo.

Observo diversas formas de interacción, que van desde la división de tareas hasta la plena colaboración creativa. La división de tareas surge

The image displays a musical score for guitar and voice. It is divided into two main sections, A and B, each with a tempo marking.

Section A: Starts at measure 92 with a tempo of ♩ 144. It features a guitar part with a treble clef and a bass part with a bass clef. The guitar part includes a melodic line and a bass line with chords labeled 'Lam' and 'Do'. A box labeled 'A' is placed above the first measure of this section.

Section B: Starts at measure 84 with a tempo of ♩ 84. It features a guitar part with a treble clef and a bass part with a bass clef. The guitar part includes a melodic line and a bass line with chords labeled 'Do', 'Lam', and 'Rem'. A box labeled 'B' is placed above the first measure of this section.

The score includes vocal lines with lyrics: 'Do Rem Lam Do Do Mim Mim Fa Do' and 'Do Lam Lam Rem'. The guitar part includes a bass line with chords and a treble line with a melodic line.

Figura 14

cuando un alumno propone una pieza al grupo. Esta división de tareas sólo resulta eficaz cuando el alumno-compositor sabe enseñar lo que quiere a sus compañeros y acepta sus sugerencias interpretativas, pero no llega a funcionar cuando no sabe enseñar lo que quiere, ya sea por la dificultad rítmica de las partes, por problemas perceptivos, por insuficiente entrenamien-

D.S. al compás 21

31

37 $\frac{1}{92}$ C

Rem Rem Rem Do Rem Lam Do

Do Rem Rem

51 D.S. al compás 21 CODA

Lam MI

Figura 15

to en lectoescritura musical o por falta de habilidades de coordinación. La división de tareas puede darse también entre subgrupos: un subgrupo que trabaja mientras los demás no lo hacen –a veces con un boicot activo a sus compañeros, otras incorporándose al proyecto a último momento–, o subgrupos que se distribuyen la escritura y ejecución de las secciones de la pieza –interludios, episodios, estribillos.

La interacción más interesante resulta cuando hay una colaboración en el propio trabajo creativo. En algunos casos parece estar regida por la intuición musical –es decir, por el conocimiento auditivo implícito, no verbalizado– incluso en alumnos con alta puntuación en exámenes de conocimiento musical declarativo. El caso de colaboración creativa más intensa –en un grupo de nueve alumnas también de alto rendimiento académico, en el que dos tienen nociones básicas de guitarra– muestra una constante actitud de exploración estética compartida, en la que se observa el uso de la terminología musical aprendida en el contexto escolar.

Estos hallazgos tienen al menos dos implicaciones para la práctica docente. La primera, desde la perspectiva de la enseñanza musical, es que el caos *puede* ser conducido hacia un modelo de aprendizaje inductivo en el que los alumnos, por un proceso de ensayo y error más o menos guiado, descubren y aplican importantes procedimientos de desarrollo –la secuencia melódica–, estructuras formales –el rondó–, enriquecimientos de textura –el bordón– o incluso procedimientos contrapuntísticos –conducción de voces. Hago hincapié en la palabra “puede”, en el sentido de que esta investigación, encuadrada en una perspectiva cualitativa, no pretende generalizar sus hallazgos para todos los contextos educativos, sino simplemente mostrar la comprensión de un caso específico para que el propio lector decida la pertinencia o no de transferirlos a su propio contexto de enseñanza, que conoce en profundidad.

La segunda implicación tiene que ver con la comprensión de cómo se aprende. Los adolescentes parecen tener una orientación fundamentalmente social: les gusta interactuar entre ellos –muchos piensan más en sus amistades que en sus obligaciones escolares– y disfrutan más con el trabajo cooperativo que con la dinámica tradicional centrada en un profesor omnisciente. Entender los mecanismos de aprendizaje de nuestros propios alumnos puede contribuir a que nuestra función docente no se reduzca a escribir una programación que cumple con las exigencias burocráticas pero no llega a ocurrir en la práctica. Entender los mecanismos de interacción de nuestros alumnos, en un cambiante contexto posmoderno en el que ni el valor del estudio como modo de progreso social ni la aceptación del discurso escolar –y mucho menos la motivación– están garantizados, puede contribuir a mejorar el aprendizaje musical en la escuela y, en consecuencia, a propiciar en el futuro una relación activa de los ciudadanos con la música.

REFERENCIAS

- BARRET, Margaret, “Researching children’s compositional processes and products: Connections to Music Education practice?” En: SUNDIN, Bertil; MCPHERSON, Gary; FOLKESTAD, Göran (eds.): *Children composing*. Malmö: Malmö Academy of Music, 1998.
- , “Meme engineers: Children as producers of musical culture”. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 11, No. 3, 2003; pp. 195-212.
- BRESLER, Liora.; STAKE, Robert, “Qualitative research methodology in music education”. En: COLWELL, Richard (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. Nueva York: Schirmer Books, 1992.

- BURNARD, Pamela, "How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education". *Music Education Research* (2)1, 2000; pp. 8-23.
- , "Thinking about improvising and composing and children's forms of representation". En: MARTIN SHAND, Patricia (ed.). *Music education entering the 21st century*. Nedlands (Australia): International Society for Music Education, 2004.
- COX, Gordon, "New sounds in class: Music teaching in UK schools in the 1960s, and its relationship to the present". En: ISME. *Proceedings of the 26th International Society for Music Education World Conference*. Madrid: Enclave Creativa, 2004.
- DAVIDSON, Lyle; WELSH, Patricia, "From collections to structure: the developmental path of tonal thinking". En: SLOBODA, John (ed.). *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, *National Curriculum. Music for ages 5 to 14*. London: Department of Education and Science and the Central Office of Information, 1991.
- EISNER, Elliot, "Qualitative research in music education: past, present, perils, promise". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 1996; pp. 8-16.
- HICKEY, Maud, "Creativity research in music, visual art, theater, and dance". En: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002; pp. 399-415.
- LEUNG, Bo Wah, "Equipping in-service music teachers to undertake creative music-making activities in Hong Kong secondary schools: Implications for teacher education". En: MARTIN SHAND, Patricia (ed.). *Music education entering the 21st century*. Nedlands (Australia): International Society for Music Education, 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *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*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2000.
- PAYNTER, John; ASTON, Peter, *Sound and silence. Classroom projects in creative music*. Londres: Cambridge University Press, 1970.
- RUSINEK, Gabriel, "Un modelo cualitativo de investigación del aprendizaje musical en el aula". En: RODRÍGUEZ BLANCO, África (ed.). *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003; pp. 299-305.
- , "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. Universidad de Granada, 2004.
- SÁGI, Mária; VITÁNYI, Iván, "Experimental research into musical generative ability". En: SLOBODA, John (ed.). *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

- SAITTA, Carmelo, *Creación e iniciación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1978.
- SCHAFER, Robert Murray, *The composer in the classroom*. Toronto: Berandol Music, 1965 [Traducción: *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983].
- , *Ear cleaning*. Toronto: Berandol Music, 1967 [Traducción: *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1982].
- , *The new soundscape*. Toronto: Berandol Music, 1969 [Traducción: *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1985].
- , *When words sing*. Toronto: Universal Edition, 1970 [Traducción: *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1984].
- , *The rhinoceros in the classroom*. Toronto: Universal Edition, 1975 [Traducción: *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1984].
- SELF, George, *New sounds in class*. Londres: Universal Edition, 1967 [Traducción: *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1991.]
- STERNBERG, Robert, (1997): *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós.
- TAFURI, Johanelia, "Investigar sobre la improvisación musical de 7 a 10 años. Problemas y perspectivas". En: RODRÍGUEZ BLANCO, África (coord.). *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.
- VAL MARSH, Mary, *Explore and discover music. Creative approaches to music education in elementary, middle, and junior high schools*. Londres: Collier-Macmillan, 1970.
- WEBSTER, Peter, "Research on creative thinking in music: The assessment literature". En: COLWELL, Richard (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. Nueva York: Schirmer Books, 1992.
- WIGGINS, Jackie, "Teacher-research in a general music classroom: effects on the teacher". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 1994, pp. 31-35.
- , *Teaching for musical understanding*. Nueva York: McGraw-Hill, 2001.
- , WIGGINS, Bob; RUTHMANN, Alex. "Collaborative creating and pre-service generalist teachers' emergent musical self-efficacy". Comunicación presentada en el *XIV Seminario de la Music in Schools and Teacher Education Commission* de la International Society for Music Education. Universidad de Granada, 2004.