

CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una experiencia didáctica en el aula de Música

JOSÉ ÁLAMOS-GÓMEZ / RODRIGO MONTES ANGUITA

Resumen:

El desarrollo de la creatividad a través del trabajo grupal tiene especial relevancia en contextos formales de educación musical. Este estudio describe y analiza una unidad didáctica de composición rítmica grupal –dentro de la asignatura de Música– poniendo énfasis en elementos relacionados con la creatividad y el aprendizaje colaborativo. Se utilizó un estudio de caso y los participantes fueron 16 estudiantes de educación secundaria en un colegio chileno. A través de actividades reflexivas, creativas e interpretativas, el alumnado alcanzó los objetivos de aprendizaje propuestos. Durante el proceso se observaron elementos que coinciden con las características de las prácticas pedagógico-creativas en la educación formal; son considerados relevantes para fortalecer saberes vinculados con la creatividad y son consistentes con las definiciones y características del aprendizaje colaborativo.

Abstract:

The development of creativity through group work has special relevance in formal contexts of music education. This study describes and analyzes a teaching unit of rhythm composition in groups, as part of a music course, with emphasis on elements related to creativity and collaborative learning. A case study method was used, in which the participants were sixteen secondary students from a school in Chile. Through reflective, creative, and interpretative activities, the students attained the proposed educational objectives. During the process, elements were observed that coincide with the characteristics of pedagogical/creative practices in formal education--elements considered relevant for strengthening knowledge that is linked to creativity and is consistent with the definitions and characteristics of collaborative learning.

Palabras clave: educación secundaria; educación musical; aprendizaje colaborativo; creatividad.

Keywords: secondary education; music education; collaborative learning; creativity.

José Álamos-Gómez: doctorando en Didácticas Específicas en la Universitat de València, Facultad de Magisterio. Avenida Tarongers núm. 4, 46022, Valencia, España. CE: josealamos@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1209-0854).

Rodrigo Montes Anguita: profesor de la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, Facultad de Arte. Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CE: rodrigo.montes@upla.cl (ORCID: 0000-0003-0328-0303).

Introducción

El interés por las pedagogías creativas y el desarrollo de la creatividad en la educación en general ha sido creciente en los últimos años (Cremin y Chappell, 2019). Por otra parte, un número importante de proyectos de investigación relacionados con la composición en contextos formales de educación musical se ha enfocado en la creación grupal (Barrett, 1998). Con todo, la propuesta didáctica abordada en este artículo vincula la actividad creativa y la práctica musical de conjunto, bajo el prisma de la colaboración.

Según Borůvková y Emanovský (2016), el trabajo grupal en educación implica un importante componente interactivo, donde la efectividad de los aprendizajes está determinada por ciertas relaciones interpersonales que permiten al alumnado aclarar su propia comprensión, aprovechar las contribuciones de los demás, formular preguntas y respuestas y consensuar significados. Tanto el desarrollo de la creatividad por medio de la composición musical como la interpretación colectiva son desafíos que requieren de sistematización y de la libertad necesaria para que surjan las ideas. Para ello, es preciso generar un clima de confianza que garantice al alumnado que sus propuestas serán respetadas y valoradas (Odena, 2012).

En el programa de estudio para la asignatura de música en primer año de enseñanza media en Chile, emanado del Ministerio de Educación (Mineduc, 2016), se promueve tanto el desarrollo de la creatividad/composición como el trabajo colaborativo grupal. Uno de los ejes fundamentales –relacionado con la producción musical– es crear. Este eje de aprendizaje implica que el alumnado realice aportes musicales conscientes proponiendo algo diferente a lo establecido anteriormente (Mineduc, 2016). Las orientaciones didácticas que apuntan al desarrollo de la creatividad señalan:

Como toda facultad humana, la creatividad es posible de desarrollar, por lo cual en una situación de enseñanza-aprendizaje se le debe fomentar y trabajar [...] En el desarrollo y aprendizaje creativo, los procesos son fundamentales; un buen resultado o producto estará muy relacionado con la acuciosidad y dedicación que se den en tales procesos, así como con los tiempos y recursos destinados a ellos (Mineduc, 2016:49).

En relación con el trabajo colaborativo grupal, el Mineduc enfatiza que el “hacer música” debe ser un acto esencialmente compartido:

Si bien la música se puede estudiar y practicar en forma individual, su origen es fruto de una praxis comunitaria. La sala de clases y el trabajo en grupos pequeños son instancias muy propicias para descubrir y desarrollar este aspecto. Descubrir la función de las diferentes partes de un todo y entender que el rol de cada participante es fundamental, apoyar al que tiene alguna dificultad, estar consciente de que el resultado será fruto del esfuerzo de cada individuo y que la seguridad o inseguridad de uno influirá en el otro, son algunas de las formas de vivir este énfasis, que junto con lograr un crecimiento y goce musical, contribuye al desarrollo de la responsabilidad, del compromiso y la generosidad (Mineduc, 2016:38).

En suma, el propósito del estudio que se presenta en este artículo fue describir y analizar una unidad didáctica de composición rítmica grupal dentro de la asignatura de Música, que pretendía desarrollar algunas de las competencias musicales y actitudes señaladas en el programa de estudio del Mineduc (2016). El análisis estuvo centrado principalmente en aspectos relacionados con la promoción de la creatividad y el aprendizaje colaborativo.

Antecedentes teóricos

Creatividad y composición musical en la escuela

Desde principios del presente siglo ha aumentado el interés por las pedagogías creativas y la creatividad en la educación en general, creciendo internacionalmente la investigación educativa en esta línea (Banaji, Burn y Buckingham, 2010; Cremin y Chappell, 2019). Una revisión sistemática de la literatura relacionada con trabajos empíricos en pedagogías creativas, desde 1990 hasta 2018 (Cremin y Chappell, 2019), identificó siete características de las prácticas pedagógico-creativas en los años de la educación formal: *a)* la generación y exploración de ideas, *b)* el fomento de la autonomía y la agencia, *c)* el juego; *d)* la resolución de problemas, *e)* la asunción de riesgos, *f)* la co-construcción y la colaboración y *g)* la creatividad docente. Estos aspectos mejorarían el aprendizaje, la salud mental y, en definitiva, beneficiarían personal y socialmente a las personas (Cropley, 1997).

El proceso creativo está frecuentemente relacionado con áreas artísticas. En el caso de la música parecen coexistir al menos dos puntos de vista discrepantes respecto de la definición de creatividad. Por una parte, se encuentra la visión “sistemática”, que implica mucho esfuerzo y persis-

tencia a través del trabajo racional diario, y por otra, la visión romántica, caracterizada por la irracionalidad, el “misterio” y la inconsciencia (Creech, Papageorgi y Welch, 2010; Odena, 2012; Wilson y MacDonald, 2005). Algunos psicólogos sociales han definido el producto creativo como algo que se considera novedoso y valioso (Amabile, 1996), por lo que un producto musical similar podría evaluarse como novedoso o no, dependiendo de las experiencias previas de cada auditor (Odena, 2012). En el contexto educativo musical, varios autores coinciden en que los procesos creativos comprenden procedimientos comunes y no necesariamente talentos especiales (Martin, 2005; Weisberg, 1986), por lo que actividades musicales con un importante componente creativo, tales como la composición y la improvisación musical deberían ser prácticas frecuentes en el aula de música.

La creatividad ha sido frecuentemente relacionada con la composición en el ámbito educativo musical (Barrett, 2005). Espeland (2007) presenta una serie de definiciones de “componer”, “composición” o “compositor” que van desde las más simples: “un antiguo proceso natural de pensar y hacer” (Paynter 2002: 224), a las más complejas, que consideran aspectos musicológicos, etnomusicológicos y filosóficos (Burnard, 1999). Con todo, este autor ve la composición con cierto pragmatismo en el contexto formativo musical. Él plantea que la composición musical es lo que el currículum y los libros de texto para la educación musical describen como “composición musical” y lo que el alumnado y profesorado hace bajo la categoría denominada “composición musical en educación” (Espeland, 2007). En concreto, la composición –como disciplina de la asignatura formal obligatoria de educación musical– parece estar instaurada en los temarios y planes de estudio en países de todo el mundo (Odam, 2000), mientras que la creatividad se ve como una habilidad que debe ser desarrollada por todo el alumnado (Odena, Plummeridge y Welch, 2005). Barrett (1998) realizó una revisión del rol que cumple la composición en la educación musical, indicando que ha sido concebida de al menos cuatro formas: *a)* como expresión creativa, *b)* como un medio para presentar los compositores de música de arte contemporáneo al alumnado, *c)* como una estrategia de enseñanza-aprendizaje empleada para promover el pensamiento y la comprensión musical y *d)* como oficio de algunas mentes muy especiales.

En cuanto a la promoción de aprendizajes vinculados con la creatividad y la composición en el aula, Odena (2012), basado en su propia investi-

gación y tomando contribuciones de otros autores (por ejemplo, Hallam, 2010; Webster, 2009), plantea que existen cuatro puntos importantes a tener en cuenta durante el proceso creativo.

Primero: se deben considerar las características personales y los aprendizajes previos de los agentes involucrados, por lo cual, es importante que los facilitadores conozcan al alumnado para diseñar actividades que desarrollen todo su potencial.

Segundo: se debe generar un entorno propicio para desarrollar la creatividad, mediante recursos musicales y/o extramusicales estimulantes, otorgando el tiempo necesario para completar satisfactoriamente el trabajo y ofreciendo a las personas un ambiente emocional seguro que les permita “correr riesgos” y sentir que sus contribuciones son respetadas y valoradas. Este ambiente positivo debiera estar sustentado en el diálogo y la retroalimentación constructiva constante.

Tercero: debiera establecerse una estructura basada en niveles que incluyan la elección libre de un “problema compositivo” y su respectiva resolución, tareas abiertas a partir de elementos particulares y/o la resolución estructurada de problemas dados con base en un conjunto limitado de elementos. Además, durante todo el proceso, las personas facilitadoras deben ayudar al desarrollo técnico del estudiantado, cuestionando, modelando, permitiendo el modelaje entre los educandos y alentando un mayor desarrollo de ideas musicales.

Cuarto: se debiera evaluar el producto creativo (la composición) basándose en criterios construidos con el propio alumnado, esto facilita la aparición de nuevas ideas y propicia la autoevaluación de habilidades (Odena, 2012: 206-207).

Composición grupal y trabajo colaborativo

Se ha sugerido que tanto el profesorado como el alumnado necesitan aprender la creatividad musical como una actividad social situada que reconozca la existencia de varias formas de acción (Burnard, 2016). En este sentido, los trabajos de composición en el aula, como muchas otras actividades musicales, pueden ser ejecutados de modo individual, en colaboración o alternando ambas formas (Odena, 2012). Aun así, parte importante de los proyectos y la investigación relacionados con la composición en contextos formales de educación musical se ha enfocado en la creación musical en grupos (Barrett, 1998; Green, 2002; Odam, 2000; Paynter y Aston, 1970).

Este hecho quizás se explica por las limitaciones que tiene la realización de trabajos compositivos de forma individual con grupos numerosos o, también, por las posibilidades didácticas intrínsecas que otorga el trabajo grupal.

Dos modelos que describen los procesos de composición musical en grupo son el de Wiggins (2003) y Fautley (2005). El primero plantea que el proceso de composición es altamente interactivo y avanza de manera gradual hacia una meta. Así, el alumnado va desarrollando una visión más holística sobre su propio trabajo a medida que progresá, lo cual le implica, en cada etapa del proceso, organizar, evaluar, revisar y concretar (Wiggins, 2003). Luego, el modelo de composición grupal de Fautley considera nuevas fases que van desde una “fase inicial de confirmación” –en la que el grupo, luego de recibir las indicaciones por parte del profesor(a), discute la organización, confirma los eventuales beneficios que proporciona la tarea y establece estrategias de trabajo– hasta la etapa final, que considera la *perfomance* o presentación final. Este modelo propone que la progresión de las fases no necesariamente es unilineal (Fautley, 2005).

El trabajo grupal en educación, especialmente en grupos pequeños, implica un importante componente interactivo. Borůvková y Emanovský (2016) plantean que la efectividad de los grupos de aprendizaje está determinada por las interacciones que permiten al alumnado aclarar su propia comprensión, aprovechar las contribuciones de los demás, consensuar significados y formular preguntas y respuestas: “[...] el alumnado trabaja con sus compañeros(as) de clase para resolver problemas complejos y reales que ayudan a desarrollar el conocimiento del contenido, así como habilidades de resolución de problemas, razonamiento, comunicación y autoevaluación” (Borůvková y Emanovský, 2016:45).

Un concepto íntimamente relacionado con el trabajo en grupo es el de aprendizaje colaborativo (AC, de aquí en adelante). Este puede ser definido como una forma de aprendizaje que involucra a dos o más estudiantes trabajando juntos para conseguir un objetivo común dentro del proceso educativo (Asterhan y Schwarz, 2010; Dillenbourg, 1999; Gillies y Boyle, 2008). El AC implica el compromiso mutuo de los participantes de un grupo para resolver un problema a través de un esfuerzo coordinado (Roschelle y Teasley, 1995). Las principales características de esta forma de aprendizaje han sido expuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1999): *a)* enfatiza la importancia de la interacción positiva entre el alumnado, haciendo que

los miembros del grupo se comprometan con objetivos comunes y con el aprendizaje colectivo más que individual; *b*) se alienta al alumnado a hacer preguntas, dar detalles explicaciones, intercambiar argumentos, formular nuevas ideas y soluciones a problemas; y *c*) el grupo analiza sistemáticamente la eficacia del trabajo para garantizar el progreso continuo del aprendizaje y resultados finales exitosos. En suma, pareciera que el AC puede favorecer ciertos procesos dentro de la educación musical, puesto que facilitaría la adquisición de aprendizajes musicales específicos, así como el desarrollo de habilidades sociales transversales (Borrás y Gómez, 2010).

Algunos meta-análisis presentados en una revisión de literatura reciente muestran que el alumnado que trabaja en grupos pequeños logra mejores resultados de aprendizaje que aquel que lo hace individualmente (Van Leeuwen y Janssen, 2019). Sin embargo, estos resultados positivos estarían supeditados a la toma de decisiones educativas adecuadas por parte del profesorado (Kaendler, Wiedmann, Rummel y Spada, 2015; Van de Pol, Volman y Beishuizen, 2010). Concretamente, los(as) maestros(as) deberían acompañar, monitorear e intervenir, en caso de ser necesario, el AC durante todo el proceso (Van de Pol, Volman, Oort y Beishuizen, 2015).

Método

El objetivo del presente trabajo fue describir y analizar una unidad didáctica de composición rítmica grupal –dentro de la asignatura de Música– poniendo énfasis en aquellos elementos relacionados con la promoción de la creatividad y el aprendizaje colaborativo. La unidad pretendió desarrollar en el alumnado algunas de las competencias musicales y actitudes señaladas en el programa de estudio del Mineduc (2016).

Este trabajo posee un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, constituyéndose específicamente como un estudio de caso. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante realizada por el profesor a cargo de la unidad didáctica (uno de los responsables de esta investigación) y el análisis de documentos. Los instrumentos utilizados fueron tres: *a*) diario de campo (Arias, 2012:70), con la cual se registró el desempeño del alumnado y aspectos relevantes dentro de las actividades de aprendizaje realizadas; *b*) lista de cotejo, que permitió evaluar formativa y continuamente el proceso “clase a clase”; y *c*) rúbrica para la evaluación sumativa final. Los criterios de evaluación en los instrumentos 2 y 3 se relacionaron con las orientaciones planteadas por el Mineduc (2016).

Los participantes fueron 16 estudiantes de primer año de enseñanza media del electivo de Música, en un centro educativo de estrato socioeconómico medio, ubicado en la Región de Valparaíso, Chile.

Diseño de la unidad didáctica

La unidad, los objetivos de aprendizaje y las actitudes a desarrollar se basan en la unidad 2: “Lo que la música nos cuenta”, propuesta por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2016:89).

Nombre de la unidad didáctica: “Composición musical a partir del medio ambiente sonoro”.

Tiempo estimado: 6 sesiones de 1 hora y 30 minutos. 12 horas pedagógicas en total.

Objetivos de aprendizaje y actitudes a desarrollar:

- Objetivos de aprendizaje:
 - 1) Interpretar repertorio a cuatro voces, con precisión técnica y fluidez, utilizando diversos medios de registro y transmisión.
 - 2) Crear música dando énfasis a la experimentación con el material sonoro y arreglos de secciones basándose en ideas musicales y extramusicales.
 - 3) Analizar fortalezas y áreas de crecimiento personal y grupal en la audición, interpretación, creación y reflexión, y su influencia en el trabajo musical propio y colectivo, proponiendo alternativas de desarrollo.
- Actitudes:
 - 1) Demostrar disposición a desarrollar curiosidad, interés y disfrute por los sonidos y la música.
 - 2) Reconocer los aportes individuales al servicio de una construcción musical colectiva y los aportes del colectivo al desarrollo individual.
 - 3) Demostrar la capacidad para trabajar en grupo de una manera inclusiva, con honestidad y compromiso.

Objetivos específicos para las clases:

- Aplicar conocimientos técnico-instrumentales adquiridos en las clases y cursos anteriores.
- Aplicar contenidos del lenguaje musical y cualidades del sonido: pulso, unidad métrica, figuras rítmicas, escritura musical convencional, intensidad, timbre, duración.
- Crear una pieza rítmica de 32 compases con un segmento A y otro B contrastantes y con desarrollo temático.

- Interpretar en forma coordinada la pieza compuesta por el grupo.
- Trabajar de manera colaborativa en el desarrollo y aplicación de las ideas creativas.

Tipo de evaluación utilizada y plan de trabajo

Lista de cotejo

Entre la segunda y quinta clase y empleando lista de cotejo (figura 1), se verifica que los estudiantes realicen acciones relacionadas con tres criterios: trabajo en equipo, trabajo creativo y trabajo interpretativo. La mayoría de los indicadores de logro son de carácter grupal, encontrándose también, dos de tipo individual. Por medio de este instrumento se realiza una evaluación formativa continua, advirtiendo en el debido tiempo las dificultades individuales y/o grupales.

FIGURA 1

Lista de cotejo utilizada para evaluar formativamente el proceso

| <u>Lista de cotejo: Creación e interpretación colectiva</u> | | | | |
|---|--|--|--|----|
| Objetivos de aprendizaje | 1.- Interpretar repertorio a cuatro voces, con precisión técnica y fluidez, utilizando diversos medios de registro y transmisión. | | | |
| Unidad | 2.- Crear música dando énfasis a la experimentación con el material sonoro y arreglos de secciones, basándose en ideas musicales y extramusicales. | | | |
| Curso | 3.- Analizar fortalezas y áreas de crecimiento personal y grupal en la audición, interpretación, creación y reflexión, y su influencia en el trabajo musical propio y colectivo, proponiendo alternativas de desarrollo. | | | |
| Integrantes | 4.- Composición musical a partir del medio ambiente sonoro. | | | |
| | | | | |
| Criterio | Indicador de logro | | | Sí |
| I.- Trabajo en equipo | 1 | Traen los materiales para la clase (instrumentos no convencionales) | | |
| | 2 | Dialogan las ideas presentadas por cada integrante | | |
| | 3 | Logran acuerdos y llegan a consensos | | |
| | 4 | Mantienen un clima de respeto durante el trabajo | | |
| | 5 | Distribuyen las funciones de forma equitativa | | |
| | 6 | Utilizan el tiempo de manera adecuada generando un resultado creativo concreto en cada clase | | |
| II.- Trabajo creativo | 7 | Presentan ideas rítmicas diversas que sirven de material temático | | |
| | 8 | Prueban las ideas y analizan cuáles "sirven" más según como se imaginan la composición | | |
| | 9 | Deciden un concepto rítmico principal que puede ser motivo de desarrollo temático para cada segmento | | |
| | 10 | Completan los 8 compases solicitados para la clase | | |
| III.- Trabajo interpretativo (grupal e individual) | 11 | Ejecutan de manera coordinada siguiendo un pulso constante | | |
| | 12 | Integran elementos agógicos en la interpretación | | |
| | 13 | Cada estudiante practica y ejecuta la línea rítmica que le corresponde | | |
| | 14 | Cada estudiante ejecuta las ideas respetando lo escrito en la partitura | | |
| Observaciones: | | | | |

Fuente: elaboración propia.

Rúbrica

La evaluación final se hizo mediante una rúbrica presentada a los estudiantes en la primera clase de la unidad. Los indicadores de logro en este instrumento se relacionan con los tres criterios utilizados en la lista de cotejo: trabajo en equipo, creativo e interpretativo (ver, más adelante, tabla 1).

Plan de trabajo

En la primera clase se entrega a cada estudiante el plan de trabajo. Este considera las principales acciones que se llevarán a cabo durante la unidad (figura 2).

FIGURA 2

Plan de trabajo entregado a cada estudiante al inicio de la unidad

| PLAN DE TRABAJO | |
|--|------------------------|
| Asignatura: Música | |
| Nombre: | |
| Unidad: Composición musical a partir del medio ambiente sonoro. | |
| Curso: 1º Medio | |
| Lo que debo hacer | Fecha |
| Reflexiono en torno al medio ambiente sonoro junto a mis compañeros y al profesor | |
| Conozco los criterios generales para realizar una composición rítmico-musical en grupo | |
| Observo un video de <i>Stomp</i> para analizar el uso creativo de instrumentos no convencionales | |
| Conozco y aplico algunos recursos propios del proceso compositivo (Reflexiono en torno al contraste y el material temático en la música) | Durante toda la unidad |
| Conformo un grupo con tres compañeros(as) más | |
| Creo 8 compases para la sección "A" junto a mi grupo. | |
| Ensayo considerando tempo y dinámicas | |
| Creo 8 compases para la sección "B" junto a mi grupo. | |
| Ensayo considerando tempo y dinámicas | |
| Escriba la composición en una partitura | |
| Presento el resultado final del trabajo de composición junto a mi grupo | |
| Evaluaciones y calificaciones. | |
| Evaluación | Fecha |
| Proceso y trabajo clase a clase (Evaluación formativa) | No aplica |
| Muestra final de composición rítmica a 4 voces. Interpretación grupal | |

Fuente: elaboración propia.

Estructura de la clase

Las clases siguen el modelo de inicio-desarrollo-cierre. La etapa de inicio tiene un tiempo estimado de 10 a 15 minutos y se utiliza para presentar los objetivos de la sesión y realizar preguntas de orden metacognitivo que

permitan evidenciar aprendizajes previos y pertinentes al objeto de estudio. Luego, la etapa de desarrollo contempla entre 50 y 60 minutos. Aquí se realiza la mayor cantidad de actividades y el alumnado intercambia opiniones poniendo a prueba sus ideas. Este segmento generalmente concluye con la muestra del resultado grupal. Finalmente, en la sección de cierre (10 a 15 minutos) se resuelven dudas, se dialoga respecto de los estados de avance y se verifica el cumplimiento de los objetivos propuestos para la sesión.

Resultados

Desarrollo de la unidad didáctica

Clase 1

Inicio

Presentación de la unidad, los objetivos y la descripción general de las actividades a realizar en las seis sesiones. Cada estudiante recibe: 1) Plan de trabajo: en este documento anota las fechas de las actividades y 2) Pauta de evaluación –rúbrica–, con el fin de ordenar las acciones y organizar la unidad desde el comienzo.

Desarrollo

Para reflexionar en torno al medio ambiente sonoro se visualizan dos ejemplos del festival de Arte Sonoro *Tsunami*. Se analiza cómo los sonidos del cotidiano pueden servir de medios para un fin expresivo, despojando a la acción creativa musical de los instrumentos convencionales y motivando la elaboración de un discurso sin la presencia de estos.

La forma canción: este contenido se trabajó en octavo básico, un nivel más abajo del cual se encuentran ahora, por lo tanto, recuerdan sus segmentos. Realizan dos audiciones de canciones reconociendo; introducción, A, B, puente, A, B y coda. Se le recuerda al alumnado que la forma es un “marco” sobre el cual se despliega la obra.

Los(as) alumnos(as) observan un video del grupo *Stomp* y analizan el uso de instrumentos no convencionales. Luego se manifiestan sorprendidos de las posibilidades que permiten objetos que habitualmente tienen otras funciones. También comentan cómo la amplificación sonora contribuye a la performance. Una alumna menciona: “Se nota mucho que sin micrófonos no sonaría igual”. Esta intervención abre el debate sobre la importancia de la producción y postproducción del sonido en estudio (se otorga un tiempo para esta discusión).

Se les solicita constituirse en grupos de cuatro estudiantes, señalándoles que este será su grupo de trabajo para toda la unidad.

El contraste en la música: los grupos conformados discuten sobre el proceso compositivo a partir de dos preguntas: ¿Qué significa que las secciones de una composición sean contrastantes? y ¿Cómo se hace para que en una composición se generen contrastes? La respuesta más repetida a la primera pregunta es: “que sean diferentes”. En relación con la segunda, algunas son: “cambiando los instrumentos”; “tocando una parte más fuerte y otra más despacio”; “que en los distintos segmentos el número de músicos tocando sea distinto”; “haciendo una parte lenta y otra rápida”; “componiendo el segmento A triste y el B feliz”.

Una vez explicados los conceptos incluidos en la unidad, se otorga un tiempo para que los(as) estudiantes hagan preguntas y resuelven dudas. Luego, se les solicita decidir qué instrumentos de percusión convencional o no convencional utilizará cada uno, para llegar con él la próxima clase. Esto, principalmente con los no convencionales, puesto que los convencionales están en el colegio (el establecimiento posee una variedad de instrumentos de percusión: cajones peruanos, bombos, congas, bongos, batería, entre otros accesorios de percusión menor). Se comenta que las explicaciones puntuales acerca del trabajo creativo-interpretativo serán dadas la clase siguiente.

Cierre

Realizan una síntesis de lo trabajado en la sesión: los segmentos de la forma canción, el contraste en la música, y el material temático en la creación artística. Todo, por medio de preguntas de carácter inductivo.

Clase 2

Inicio

El estudiantado recuerda los conceptos de la clase anterior y realiza nuevamente una breve discusión sobre el video de *Stomp*. Utilizando la lista de cotejo, se verifica que los grupos hayan traído los instrumentos de percusión no convencionales. Dos estudiantes llegaron sin el instrumento, se les pide que salgan a buscar en el colegio algún material que, de acuerdo con sus características acústicas, pueda servir para realizar la actividad.

Desarrollo

Se entregan escritas las siguientes indicaciones para el trabajo compositivo-interpretativo:

- Para la composición pueden utilizar textura homofónica, polifónica, o ambas.
- Cada instrumento debe tener una línea rítmica particular. Idealmente, deben dialogar entre sí, pregunta-respuesta.
- Las figuras rítmicas y silencios a utilizar pueden ser: redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, cuartinas y derivados de la cuartina como galopa y síncopa.
- Al final de cada clase deben haber compuesto y ensayado ocho compases para cada instrumento.
- En cualquiera de los dos segmentos (A o B) puede haber un instrumento principal que conduce el discurso y los otros tres acompañarlo.
- Las ideas deben estar ordenadas de manera que el discurso propuesto sea claro, no es solo disponer figuras rítmicas en un plano. Es importante organizar el material siguiendo cierta lógica previamente establecida por el grupo.
- La notación debe ser sobre una línea de percusión: una para cada instrumento.
- Las unidades métricas pueden ser: 4/4, 3/4, 2/4 y 6/8 (todas trabajadas anteriormente). Pueden ir cambiándolas en el transcurso de la creación, si es que así lo desean.
- Una vez que tengan las ideas fijas y escritas en la partitura, es recomendable trabajar con metrónomo. Para ello, pueden descargar una aplicación a sus teléfonos móviles, por ejemplo, *Metronome beats pro*.
- Durante el proceso, deben tratar de llegar a consenso en las ideas y propender al diálogo en vez de la imposición.

Una vez socializadas las indicaciones, las dudas surgidas se relacionan con la textura y las unidades métricas, por lo tanto, se vuelve a explicar. También un alumno solicita información sobre el programa *Sibelius*, que no sabe muy bien cómo utilizarlo. Se le explica que en una unidad posterior se trabajará con herramientas computacionales aplicadas a la música.

El alumnado reflexiona en torno a la creatividad como concepto, la cual, para los fines particulares de esta unidad, se define dentro de márgenes que no excluyan a quienes *a priori* sienten que no poseen ese “don”, despojándola de su connotación virtuosa y tratando de acercarla a las posibilidades reales de jóvenes de 15 años. Se les aconseja trabajar con base en las condiciones técnicas de cada uno; potenciar la individualidad en el trabajo grupal; reflexionar acerca de la idea principal y definir desde un principio un material a desarrollar, analizando si los resultados obtenidos en cada sesión se acercan a las ideas iniciales, modificando todo lo que consideren necesario.

Se dialoga en torno al concepto de material creativo en música. Para esto, se utiliza el ejemplo canónico del primer movimiento de la quinta sinfonía de Beethoven. El alumnado observa cómo un pequeño motivo rítmico-melódico puede ser generador de una obra completa. También se ejemplifica mediante la creación visual, analizando la manera en que la forma, el color y la luz se constituyen como material temático de una obra. Comparan las pinturas *La costa de Hermitage*, de Camille Pissarro, con *Saturno devorando a un hijo*, de las pinturas negras de Francisco de Goya. A partir de dos ejemplos contrastantes, reflexionan sobre la importancia de los materiales temáticos en el proceso creativo y el resultado final de una creación artística. Por medio de esta actividad, se propuso elegir un material rítmico para desarrollar en sus respectivos trabajos, puede haber uno para la sección A y otro para la B, o uno solo para toda la composición.

Terminadas las actividades descritas, comienza el trabajo grupal. Quienes no trajeron material, lo resuelven con una botella plástica y un tarro que les piden a los auxiliares de aseo. Para la etapa de creación e interpretación tendrán 40 minutos. Tres grupos se dispersan en el patio del colegio, y uno se queda en la sala. Los primeros 20 minutos trabajan sin la intervención del profesor y se ponen de acuerdo en las ideas iniciales. Luego se verifica el avance de cada grupo utilizando la lista de cotejo. Se resuelven dudas.

Cierre

Los estudiantes muestran sus avances: dos grupos pasan adelante y ejecutan los ocho compases creados durante la clase. En ambos se observan dificultades en la coordinación grupal. A partir de esto, se comparten impresiones sobre el desafío de tocar como ensamble instrumental.

Clase 3

Inicio

La clase parte con esta pregunta: ¿Cuáles son las principales dificultades que han surgido en el trabajo? Dos estudiantes indican: “Lograr ponernos de acuerdo en el material musical y cómo lo podemos desarrollar”; “Tocar colectivamente los compases creados”.

A partir de estas intervenciones, se entregan las siguientes recomendaciones para organizar el tiempo del trabajo:

- 20 minutos para discutir las ideas, consensuarlas y escribirlas en la partitura. También hacer *particelas* para el estudio personal.
- 15 minutos para la práctica individual: idealmente descargar un metrónomo a su teléfono móvil y utilizar auriculares para tener una referencia de la pulsación.
- 15 minutos para reunirse nuevamente y practicar en conjunto.
- Analizar y discutir los resultados.

Desarrollo

Uno de los cuatro grupos no logró crear los ocho compases para los cuatro instrumentos la clase anterior, por lo tanto, utiliza el tiempo de esta clase para terminar. Así, dan por concluido el segmento A de la composición.

Dos grupos presentan mayor dificultad en la conceptualización de las ideas. Ellos se quedan trabajando en la sala y los otros dos salen al patio. Con base en las dificultades específicas se realizan las siguientes sugerencias y se les pide las anoten en sus cuadernos:

- Trabajar con un material temático sencillo.
- No es necesario que todos los instrumentos suenen al mismo tiempo, puede partir uno y los demás se van agregando.
- Hacer preguntas y respuestas, de los ocho compases, cuatro pueden ser de pregunta y cuatro de respuesta.
- Utilizar la imitación.

Los otros dos grupos avanzan según lo programado. La dificultad para ellos no fue la creación, sino la ejecución colectiva. Se les recomienda que luego de practicar de forma individual, lo hagan en dúos y tríos, hasta llegar al cuarteto, probando todas las combinaciones posibles.

Cierre

Se coteja y revisa el trabajo de cada grupo en relación con: grado de avance, dificultades que se presentaron, ideas desarrolladas y escritura (figura 3). Cada grupo dialoga con el profesor y el resto de sus compañeros(as) en torno a estos temas.

FIGURA 3

Estudiantes presentando su estado de avance al final de una de las clases



Fuente: tomado de la una de las clases analizadas.

Clase 4

Inicio

Ante la pregunta, ¿cuáles son las principales dificultades que se han presentado en el trabajo? un alumno señala que tiene problemas con la escritura, específicamente en la manera en la que deben consignarse las figuras de cada instrumento para que se entienda cuándo deben sonar al mismo tiempo. Para responder esta duda y explicar cómo escribir en una partitura que tiene más de un instrumento, se utilizan los primeros minutos de la clase.

Desarrollo

En la sesión anterior quedó finalizada la sección A, por lo tanto, ahora deben crear la sección B contrastante. Cada grupo discute y decide la utilización de distintos elementos.

Trabajan 30 minutos en la creación de los ocho compases de la sección B y en la práctica de la A. Luego vuelven a la sala para realizar una muestra de la interpretación grupal.

Observaciones sobre el proceso:

- Hay un avance en la coordinación, aunque con errores que se pueden relacionar a la desconcentración en la acción misma y la preocupación por estar siendo observados.
- En cada grupo se establece un líder encargado de “marcar el pulso” y cumplir el rol de director. Sin embargo, por lo general este se “pierde” y es necesario que el profesor marque el pulso con unas claves.
- En tres de los cuatro grupos se aprecia el tema, desarrollo, pregunta respuesta, acompañamiento, y utilización de dinámicas, pero hay uno que está menos claro. Ellos manifiestan haber trabajado las ideas por separados para luego juntarlas, porque les costó ponerse de acuerdo.

Cierre

Se insta a los(as) estudiantes que, en la medida de sus posibilidades, se reúnan fuera del horario de la clase de música para practicar y fortalecer la coordinación. También reciben las felicitaciones por sus logros en el ámbito creativo. Finalmente, a modo de sugerencia, se les dice que sería bueno grabarse en video para analizar fortalezas y debilidades a nivel individual y grupal.

Clase 5

Inicio

Esta sesión se orienta en su totalidad a la creación de los ocho compases finales de la sección B y la interpretación grupal de la composición. Se les solicita que aprovechen el tiempo y consideren todas las indicaciones dadas anteriormente.

Desarrollo

El alumnado practica en el patio o en la sala de clases según cada grupo determina.

Observaciones sobre el proceso:

- Se coteja por última vez el correcto cumplimiento de las acciones a realizar por parte del alumnado y se resuelven dudas finales.
- Dos grupos terminaron la creación la clase anterior, por lo tanto, utilizan la totalidad del tiempo para la interpretación grupal.
- Se presentan muy pocos problemas interpersonales, probablemente, esto se deba a que las relaciones entre ellos tienen larga data, por lo

cual, al momento de confeccionar los grupos lo hacen con quienes tienen mayor confianza.

- A lo largo del trabajo creativo el profesor intenta interferir lo menos posible. Las pautas entregadas otorgan un marco de acción y no pretenden ser una limitante, la intención es que entre ellos(as) se organicen y resuelvan. Se aprecia que en las distintas sesiones ha ocurrido de esa manera.
- Todos los grupos alcanzan a terminar la creación. Se concluye que el tiempo dispuesto fue el adecuado.
- La interpretación está bastante lograda salvo ciertos detalles de precisión en el pulso y figuras rítmicas. Se les aclara que el error es parte de la música y que si se equivocan deben sobreponerse rápidamente y continuar.

Cierre

Se les solicita volver a la sala para entregar sugerencias finales, dado que la clase siguiente corresponde la evaluación sumativa. Para ese día deben entregar una partitura escrita a mano y diagramada según los criterios explicados.

Clase 6

Inicio

Una vez que los(as) estudiantes entregan las partituras para su revisión (figura 4), se les otorgan 40 minutos para practicar antes de la presentación final frente al curso.

Desarrollo

Antes de la presentación se recuerdan los criterios de la evaluación. Se realiza una selección para ver el orden en que presentarán, y luego cada grupo pasa adelante para mostrar el resultado creativo-interpretativo.

Cierre

Al finalizar todas las muestras, el profesor comparte con la clase algunas reflexiones sobre lo observado en el proceso y en las presentaciones finales:

- Entendiendo que no es sencillo enfrentarse a la creación artística grupal, se destaca la capacidad de diálogo alcanzada y las formas en las que rápidamente se superaron los desafíos de cada clase.

- Los cuatro grupos logran un resultado óptimo que, sin duda, puede ser mejorado en futuras instancias. Se les felicita por sus trabajos.
- La coordinación para la interpretación grupal es fundamental, siendo la concentración el punto de partida. En este sentido, se les insta a que en próximas presentaciones en público se compenetren con lo que van a hacer y traten de no prestar atención a factores externos que limiten la concentración. La utilización sistemática del indicador “respuesta al error” ha servido de algún modo para que aprendan a sobreponerse a la equivocación, que es una probabilidad constante en las artes escénicas como la música.
- Organizar las acciones a partir de las indicaciones entregadas resultó determinante en la obtención de un resultado musical óptimo. Por otro lado, la resolución de las dificultades y la superación de las limitantes durante el proceso fueron parte fundamental en la obtención de los aprendizajes transversales propuestos. En este caso, se felicita al alumnado por la muy buena disposición mostrada a la unidad propuesta por el profesor.

FIGURA 4

Partitura de la composición de uno de los grupos

Partitura de la composición de uno de los grupos

Intro

Cesar Bongos

Joaquin Bongo

Javier Caja

Javier S. pelota

A

Rapsodia lejana

Improvitación

Fuente: tomado de la una de las clases analizadas.

Evaluación de la unidad didáctica

Considerando los resultados obtenidos a partir de las listas de cotejo y rúbrica de evaluación final, a continuación, se muestran los porcentajes de rendimiento del curso para cada indicador de logro (tabla 1).

TABLA 1

Rendimiento del curso para cada indicador de logro. Rúbrica de evaluación final

| Criterio | Indicadores de logro | % de rendimiento | | | | |
|----------------------|--|------------------|---------|---------|---------|---------------------|
| | | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Media (M) del curso |
| I. Trabajo en equipo | 1 Traen los materiales para la clase (instrumentos no convencionales) | 100 | 75 | 100 | 100 | 93.75 |
| | 2 Dialogan las ideas presentadas por cada integrante | 100 | 100 | 75 | 100 | 93.75 |
| | 3 Logran acuerdos y llegan a consensos | 75 | 100 | 75 | 75 | 81.25 |
| | 4 Mantienen un clima de respeto durante el trabajo | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 5 Distribuyen las funciones de forma equitativa | 75 | 75 | 100 | 100 | 87.5 |
| | 6 Utilizan el tiempo de manera adecuada generando un resultado creativo concreto en cada clase | 75 | 100 | 50 | 75 | 75 |
| II. Trabajo creativo | 7 Presentan ideas rítmicas que sirven de material creativo para desarrollar | 100 | 100 | 75 | 75 | 87.5 |
| | 8 Se evidencia un concepto o temática articuladora del discurso musical | 100 | 100 | 100 | 75 | 93.75 |
| | 9 Completan los 32 compases de la composición | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 10 La sección A y B son contrastantes | 100 | 100 | 75 | 75 | 87.5 |
| | 11 La textura para cada sección es clara | 100 | 100 | 75 | 75 | 87.5 |
| | 12 Cada instrumento tiene una línea rítmica individual que dialoga con las demás | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 13 Utilizan variedad de figuras rítmicas | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 14 Utilizan dinámicas: <i>p, pp, f, ff, mezzoforte, crescendo, diminuendo (4 distintas)</i> | 100 | 100 | 50 | 50 | 75 |

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

| Criterio | | Indicadores de logro | % de rendimiento | | | | | Media (M) del curso |
|--|----|--|------------------|---------|---------|---------|-------|---------------------|
| | | | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | | |
| III.A. Trabajo interpretativo (grupal) | 15 | El grupo se coordina adecuadamente y mantiene un pulso constante | 75 | 100 | 100 | 100 | 93.75 | |
| | 16 | El grupo interpreta las dinámicas escritas en la partitura | 100 | 75 | 50 | 50 | 68.75 | |
| | 17 | El grupo se sobrepone adecuadamente a sus errores (respuesta al error grupal) | 75 | 100 | 100 | 75 | 87.5 | |
| III.B. Trabajo interpretativo (Individual) | 18 | El(la) estudiante ejecuta su parte de forma fluida y con un pulso constante. | n/a | n/a | n/a | n/a | 93.75 | |
| | 19 | El(la) estudiante ejecuta las figuras rítmicas de su parte con precisión | n/a | n/a | n/a | n/a | 81.25 | |
| | 20 | El(la) estudiante se sobrepone adecuadamente a sus errores (respuesta al error individual) | n/a | n/a | n/a | n/a | 81.25 | |

Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes de logro fluctúan entre 68.75 y 100, con una media de 88.97%. Las medias (*M*) según cada criterio fueron: trabajo colaborativo: 78.54%; trabajo creativo: 91.40%; trabajo interpretativo (grupal): 83.33% y trabajo interpretativo (individual): 85.41 por ciento.

El criterio con mayor logro fue trabajo creativo. Esto se debió principalmente al 100% de rendimiento obtenido en la concreción de los 32 compases, la composición de líneas rítmicas “dialogantes” con las demás y la utilización de figuras rítmicas variadas. Por su parte, el criterio de rendimiento más bajo fue el trabajo colaborativo. Esto se relacionó con algunos problemas para organizar el tiempo de trabajo de forma efectiva y tomar decisiones oportunamente. Aun así, el porcentaje de logro en este criterio sigue siendo alto, probablemente porque las problemáticas fueron debidamente advertidas y dialogadas con cada grupo. Además, el 100% de rendimiento obtenido en el indicador de logro número 4 muestra que hubo un clima de trabajo basado en el respeto mutuo.

Discusión y conclusiones

La unidad didáctica propuesta ha permitido al alumnado realizar actividades reflexivas, creativas e interpretativas de forma grupal durante seis sesiones, una vez por semana. Algunos elementos presentes durante las actividades fueron la generación y exploración de ideas, el trabajo autónomo, la resolución de problemas compositivos, el trabajo colaborativo y la creatividad docente al momento de utilizar analogías (entre pintura y música, por ejemplo) y solucionar dificultades emergentes. Estos aspectos coinciden con las características de las prácticas pedagógico-creativas en la educación formal planteadas por Cremin y Chappell (2019). Si bien no han sido observados aquellos elementos relacionados con lo lúdico y con el “asumir riesgos”, cinco de las siete características han estado presentes. Con todo, los estudiantes han desarrollado la creatividad musical de acuerdo con las sugerencias de Burnard (2016), es decir, como una actividad social situada desplegada a través de variadas formas de acción.

La creatividad fue presentada por el docente como un concepto no excluyente, despojado de toda cualidad “elevada” o “virtuosa”. En uno de los diálogos iniciales –entre el profesor y el alumnado– se mencionó explícitamente que se considerarían en todo momento las posibilidades y recursos que cada estudiante traía consigo. Además, se informó que las ideas creativas emanadas del alumnado podían ser revisadas y modificadas todas las veces que fuera necesario durante el proceso. A pesar de existir puntos de vista discrepantes en torno al concepto de creatividad musical (Creech, Papageorgi y Welch, 2010; Odena, 2012; Wilson y MacDonald, 2005), el docente la abordó de forma “natural” y “cotidiana”. Esto coincide con la idea de que los procesos creativos comprenden procedimientos comunes, y no necesariamente talentos especiales (Martin, 2005; Weisberg, 1986) que derivan en un producto novedoso y valioso (Amabile, 1996). Por su parte, ciertas definiciones de composición –concepto fuertemente relacionado con la creatividad (Barrett, 2005)– han planteado que esta es simplemente un proceso natural que incluye dos elementos recurrentes: pensar y hacer (Paynter, 2002:224), lo cual concuerda con la forma pragmática en que es vista la composición en el contexto educativo musical (Espeland, 2007).

La composición musical ha sido uno de los principales medios utilizados para la consecución de los objetivos de aprendizaje y las actitudes planteadas. A través del proceso compositivo el alumnado ha indagado

algunos fundamentos acústicos del entorno sonoro, ha gozado la música como medio de expresión a través de la composición grupal y ha formado su capacidad de apreciación y de expresión a través de ideas musicales. Esto último coincide con los planteamientos de Barrett (1998), quien señala que dos de los roles que cumple la composición en la educación musical es la expresión creativa y la promoción del pensamiento y la comprensión musical. Otra actividad vinculada con la funcionalidad de presentar al alumnado los compositores de música de arte contemporáneo (Barrett, 1998) fue la observación de un video (concierto en vivo) del grupo *Stomp*.

Durante la presente unidad didáctica se observó una serie de elementos considerados relevantes para fortalecer los aprendizajes vinculados con la creatividad y la composición. En relación con las características personales de aquellos involucrados en actividades creativas, se observó que el profesor a cargo conocía muy bien a sus estudiantes puesto que venía trabajando con ellos desde cursos anteriores. Esto permitió al docente considerar las realidades particulares y los aprendizajes previos del alumnado participante, maximizando su potencial creativo.

Con respecto al entorno propicio para desarrollar la creatividad, se constató que los recursos, el tiempo y el ambiente emocional fueron óptimos. El alumnado contaba con instrumentos de percusión “novedosos” (poco frecuentes en establecimientos educativos y en la cotidianeidad) y, además, tuvo la posibilidad de seleccionar libremente objetos sonoros de uso cotidiano. En relación con el tiempo, los avances y los resultados indicaron que este fue el adecuado. Por su parte, el ambiente de trabajo fue positivo y estuvo mediado en todo momento por el diálogo y la retroalimentación constructiva entre pares. Se especula que uno de los principales factores que influyó en este adecuado clima de confianza fue la dilatada relación que tenían los(as) estudiantes entre sí (se conocían desde educación parvularia). Esto derivó en que los grupos se conformasen de acuerdo con criterios de afinidad personal. Finalmente, y en relación con el proceso creativo, el docente facilitó el desarrollo técnico del alumnado cuestionando, dando recomendaciones, permitiendo el modelaje entre el estudiantado y alentando un mayor desarrollo de ideas musicales. Todas estas acciones son congruentes con los planteamientos de Odena (2012). A su vez, este desarrollo del potencial creativo pudo haber beneficiado personal y socialmente al alumnado participante, de acuerdo con los planteamientos de Cropley (1997).

Otros elementos que aparecen con menor claridad o no se presentan durante el desarrollo de las clases son: la elección libre de un “problema compositivo” y la evaluación del producto creativo con base en criterios construidos por el propio alumnado. Dadas las características propias de la actividad de composición propuesta –utilizada para alcanzar objetivos específicos predeterminados– no hubo cabida para la realización de una “composición libre”. Sin embargo, se incluyeron tareas abiertas a partir de elementos particulares y la resolución estructurada de problemas utilizando un conjunto limitado de elementos (Odena, 2012). En cuanto a la evaluación, el estudiantado no participó en la confección de los criterios utilizados, no obstante, conoció desde un comienzo la rúbrica teniéndola siempre a disposición gracias a que fue entregada en papel por el profesor. Con todo, la elaboración de los criterios evaluativos por parte del alumnado debiera ser considerada en futuras experiencias de este tipo y en los procesos evaluativos en general, puesto que facilitaría la aparición de nuevas ideas y la autoevaluación de habilidades (Odena, 2012).

La interacción entre pares y entre el alumnado y el profesor fue bastante fluida durante toda la unidad. Ejemplos concretos de ello fueron el diálogo entre estudiantes respecto de los instrumentos no convencionales a utilizar, las reflexiones junto al profesor en torno al concierto de *Stomp* y la discusión referida a los recursos constitutivos del proceso compositivo, desarrollada junto al docente y entre el propio grupo de pares. A esto se suma la reflexión y discusión sistemática entre el alumnado y el maestro respecto de las dificultades presentadas durante el trabajo. Estas acciones convergen con los planteamientos de Wiggins (2003), quien señala que el proceso de composición es altamente interactivo.

La unidad didáctica estuvo organizada de forma gradual y en ella se observaron etapas claramente establecidas. En un primer momento, el docente dio las indicaciones generales del trabajo socializando con el estudiantado los objetivos y los criterios de evaluación. Posteriormente, se observaron actividades de exploración sonora, creación de ideas musicales/secciones, escritura musical convencional y ejecución instrumental de las composiciones. Finalmente, se interpretó la obra musical completa frente a los(as) propios(as) compañeros(as) y al profesor. Todas estas fases se intercalaron con momentos utilizados para organizar, revisar, evaluar y eventualmente transformar o modificar el trabajo. Esta estructura coincide con ciertos

modelos teóricos que indican que la composición musical grupal avanza gradualmente hacia una meta (Fautley, 2005; Wiggins, 2003), lo cual permitiría al alumnado desarrollar una visión holística sobre su propio trabajo a medida que progresá (Wiggins, 2003).

Otros elementos presentes en la implementación didáctica son la entrega de un “plan de trabajo” y la unilinealidad del proceso. Esto, aparentemente podría divergir con Fautley (2005), quien plantea que el grupo debería establecer sus propias estrategias de trabajo y que la progresión de las fases no necesariamente es unilineal. En relación con el primer elemento, cabe señalar que el propio docente, a través del diario de campo, declaró que “las pautas entregadas otorgan un marco de acción y no pretenden ser una limitante”. De cierto modo, esto se comprueba al observar que el “plan de trabajo” presentaba un esquema más bien general y no estrategias específicas. En cuanto al segundo punto, se observa que si bien la unidad se desarrolló unilinealmente, se retomaron constantemente contenidos abordados en clases anteriores, especialmente cuando se concluyó la sección A y comenzó la creación de una sección B. En ese momento, el proceso compositivo volvió desde el principio con un nuevo material temático.

Desde la primera sesión y hasta la última, los grupos conformados por cuatro estudiantes consensuaron opiniones, reflexionaron, dialogaron, crearon ideas musicales e interpretaron sus propias composiciones. Lo descrito concuerda con los planteamientos de Borůvková y Emanovský (2016), quienes proponen que la efectividad de los grupos de aprendizaje está determinada por las interacciones que permiten al alumnado aclarar su propia comprensión, aprovechar las contribuciones de los demás, consensuar significados y formular preguntas y respuestas. Esta forma de trabajo en grupos pequeños supondría mejores resultados de aprendizaje que el que se hace de forma individual (Van Leeuwen y Janssen, 2019).

Dentro de los cuatro grupos de trabajo se observó una relación interpersonal positiva y sin mayores dificultades de convivencia. Esto ha quedado de manifiesto en los resultados de evaluación presentados (tabla 1), en que el indicador “Mantienen un clima de respeto durante el trabajo” obtuvo el 100% de rendimiento. Este resultado pudo estar determinado por la forma en que se agrupó el alumnado (voluntariamente y considerando ciertas afinidades personales) y/o por las acciones del profesor, quien a través de la evaluación formativa sistemática otorgó especial relevancia al desarrollo

de habilidades interpersonales durante el proceso. Otro elemento destacable, fue la horizontalidad observada en las relaciones entre el alumnado y el docente. La interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante tuvo un fuerte carácter recíproco que permitió un flujo continuo de preguntas/problems, respuestas/soluciones, explicaciones, intercambio de argumentos y análisis sistemático de la eficacia del trabajo. Estos aspectos son consistentes con las definiciones y características del aprendizaje colaborativo planteadas por algunos autores (Asterhan y Schwarz, 2010; Dillenbourg, 1999; Gillies y Boyle, 2008; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Roschelle y Teasley, 1995).

A través de los resultados de evaluación (tabla 1) relacionados con el criterio I, “Trabajo en equipo”, se pudo constatar que el trabajo grupal colaborativo fue promovido sistemáticamente por el docente; abrió el diálogo y el debate a través de preguntas e ideas que posiblemente generaron una construcción colaborativa de conocimiento. Por ejemplo, en la primera sesión, el estudiantado contribuyó con reflexiones a partir de interrogantes relacionadas con el proceso compositivo y finalmente sintetizó, colectiva y colaborativamente, los contenidos trabajados. Durante la segunda clase, el educador indicó explícitamente al alumnado que debían llegar a consensos en las ideas y propender al diálogo más que a la imposición. En la cuarta sesión aconsejó a los grupos que se reunieran en horarios alternos a la clase de música, con el propósito de fortalecer la coordinación. En todos los casos, es destacable la capacidad de diálogo alcanzada.

El profesor trabajó de modo diferenciado con los grupos, colaborando con ellos en la resolución de dificultades específicas. Así es como algunos presentaron mayores problemas en el proceso creativo, y otros, en la ejecución colectiva. Para cada caso, el docente contribuyó con acciones concretas, como otorgar estrategias graduales (por ejemplo, practicar individualmente, después en dúos y tríos y finalmente en cuarteto) o pedir al alumnado anotar indicaciones en el cuaderno. Por su parte, el trabajo realizado de acuerdo con las condiciones técnicas de cada estudiante y basado en la potenciación de la individualidad a través del trabajo grupal, llevó al alumnado a alcanzar colaborativamente una meta común, contribuyendo cada quien de acuerdo con sus capacidades. Además, la disposición por parte del estudiantado a colaborar con la actividad y considerar las indicaciones entregadas por el docente resultó determinante en la obtención de un resultado musical óptimo.

Todas las acciones descritas anteriormente explicarían la consecución de los objetivos de aprendizaje vinculados con el aspecto colaborativo (criterio 1 de evaluación), dado que los resultados positivos por el trabajo en grupos pequeños estarían supeditados a la toma de decisiones educativas adecuadas por parte del profesorado (Kaendler *et al.*, 2015; Van de Pol, Volman y Beishuizen, 2010). Adicionalmente, el docente responsable llevó a cabo acciones que han sido consideradas imprescindibles para obtener buenos resultados: acompañar, monitorear e intervenir (solo en caso de ser necesario) el AC durante todo el proceso (Van de Pol *et al.*, 2015). Con todo, el alumnado se ha visto beneficiado por las decisiones docentes puesto que, como han planteado Borrás y Gómez (2010), el AC facilitaría la adquisición de aprendizajes musicales específicos y el desarrollo de habilidades sociales transversales.

En síntesis, a través de la presente unidad didáctica, se alcanzaron los aprendizajes y actitudes propuestos. Los altos porcentajes de rendimiento para los indicadores de logro –tanto específicos como actitudinales (tabla 1)– dan cuenta de que el desarrollo de la creación e interpretación colectiva fue óptimo. Se “hizo música” compartiendo en grupos pequeños y entendiendo que la actividad musical, más que ser individual, se constituye esencialmente como una praxis comunitaria. Por parte del profesor, se fomentó el aprendizaje creativo a través de un proceso planificado, sistemático, dinámico y atento en todo momento a las necesidades de aprendizaje emergentes. Estos elementos son congruentes con el programa de estudio para la asignatura de Música en primer año de enseñanza media (Mineduc, 2016), el cual promueve, tanto el trabajo colaborativo grupal, como el desarrollo de la creatividad a través de la composición.

Referencias

- Amabile, Teresa (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*, Oxford: Oxford University Press.
- Arias, Fidias (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, 6^a ed., Caracas: Editorial Episteme.
- Asterhan, Christa y Schwarz, Baruch (2010). “Online moderation of synchronous e argumentation”, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, vol. 5, núm. 3, pp. 259-282.
- Banaji, Shakuntala; Burn, Andrew y Buckingham, David (2010). *The rhetorics of creativity: A review of the literature*, Londres: Arts Council England.

- Barrett, Margaret (1998). "Children composing: A view of Aesthetic Decision-Making", en B. Sundin, G. Mc Pherson y G. Folkestad (eds.), *Children Composing*, Lund: Lund University.
- Barrett, Margaret (2005). "A systems view of musical creativity", en D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Nueva York: Oxford University Press.
- Borrás, Fedra y Gómez, Isabel (2010). "Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental", *Eufonía*, núm. 50, pp. 109-120.
- Borůvková, Radka y Emanovský, Petr (2016). "Small group learning methods and their effect on learners' relationships", *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 70, pp. 45-58.
- Burnard, Pamela (1999). *Into different worlds: Children's experience of musical improvisation and composition*, tesis de doctorado, Reading: University of Reading.
- Burnard, Pamela (2016). "Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music", en O. Odena (ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*, Glasgow: Taylor and Francis.
- Creech, Andrea; Papageorgi, Ioulia y Welch, Graham (2010). "Concepts of ideal musicians", *Journal of Research in Music Performance*, primavera, pp. 1-18.
- Cremin, Teresa y Chappell, Kerry (2019). "Creative pedagogies: A systematic review", *Research Papers in Education*, publicado: 24 de octubre, pp. 1-33. DOI: 10.1080/02671522.2019.1677757
- Cropley, Arthur (1997). "Fostering creativity in the classroom: General principles", en M. Runco (ed.), *Handbook of Creativity Research*, Cresskill: Hampton Press.
- Dillenbourg, Pierre (1999). "What do you mean by collaborative learning?", en P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford: Elsevier.
- Espeland, Magne (2007). *Compositional process as discourse and interaction: A study of small group music composition processes in a school context*, tesis de doctorado, Copenhague: Danish University of Education.
- Fautley, Martin (2005). "A new model of the group composing process of lower secondary school students", *Music Education Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 39-57.
- Gillies, Robyn y Boyle, Michael (2008). "Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 5, pp. 1333-1348.
- Green, Lucy (2002). *How popular musicians learn*, Aldershot: Ashgate.
- Hallam, Susan (2010). "Music education: The role of affect", en P. Juslin y J. Sloboda (eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, David; Johnson, Roger y Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona: Paidós Educador.
- Kaendler, Celia; Wiedmann, Michael; Rummel, Nikole y Spada, Hans (2015). "Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review", *Educational Psychology Review*, vol. 27, núm. 3, pp. 505-536.

- Martin, Jeffrey (2005). "Composing and improvising", en D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Nueva York: Oxford University Press.
- Mineduc (2016). *Música: Programa de Estudio Primero Medio. Decreto Exento N° 1264/2016*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Odam, George (2000). "Teaching composing in secondary schools: The creative dream", *British Journal of Music Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 109-127.
- Odena, Oscar (2012). "Perspectives on musical creativity: Where next?", en O. Odena (ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*, Aldershot: Ashgate.
- Odena, Oscar; Plummeridge, Charles y Welch, Graham (2005). "Towards an understanding of creativity in music education: A qualitative exploration of data from English secondary schools", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, núm. 163, pp. 9-18.
- Paynter, John (2002). "Music in the school curriculum: Why bother?", *British Journal of Music Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 215-226.
- Paynter, John y Aston, Peter (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Roschelle, Jeremy y Teasley, Stephanie (1995). "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving", en C. O'Malley (ed.), *Computer supported collaborative Learning*, Berlín: Springer.
- Van de Pol, Janneke; Volman, Monique y Beishuizen, Jos (2010). "Scaffolding in Teacher-Student interaction: A decade of research", *Educational Psychology Review*, vol. 22, núm. 3, pp. 271-296.
- Van de Pol, Janneke; Volman, Monique; Oort, Frans y Beishuizen, Jos (2015). "The effects of scaffolding in the classroom: Support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support", *Instructional Science*, vol. 43, núm. 5, pp. 615-641.
- Van Leeuwen, Anouschka y Janssen, Jeroen (2019). "A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education", *Educational Research Review*, vol. 27, pp. 71-89.
- Webster, Peter (2009). "Part 8: Composition and improvisation", en S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Weisberg, Robert (1986). *Creativity, genius, and other myths*, Nueva York: Freeman.
- Wiggins, Jackie (2003). "A frame for understanding children's compositional processes", en M. Hickey (ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education*, Reston: MENC.
- Wilson, Graene y MacDonald, Raymond (2005). "The meaning of the blues: Musical identities in talk about jazz", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 2, núm. 4, pp. 341-363.

Artículo recibido: 24 de septiembre de 2020

Dictaminado: 21 de mayo de 2021

Segunda versión: 2 de junio de 2021

Aceptado: 30 de agosto de 2021