
Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria

Peace Education and School Violence Through a Music Project in Secondary Education

Roberto Cremades-Andreu
Universidad Complutense de Madrid
rcremade@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-9930-1609>

Carlos Lage Gómez
Universidad Complutense de Madrid
calage@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0001-7264-7725>

Fechas · Dates

Recibido: 2017-11-20
Aceptado: 2018-03-24
Publicado: 2018-12-27

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Cremades-Andreu, R., & Lage, G. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 319–336. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8347

Resumen

Una de las principales dificultades a las que se enfrentan las instituciones educativas en la actualidad está centrada en fomentar la convivencia pacífica en sus aulas. Este trabajo aborda dicha problemática desde el desarrollo de un proyecto de creación de una Banda Sonora sobre el acoso utilizando la composición cooperativa y la improvisación colectiva, con el propósito de examinar qué aspectos intervienen en este proceso en relación con la educación para la paz y la violencia escolar. Para ello, se contó con la participación de un grupo de estudiantes de 1º de ESO ($n= 14$, 9 chicas y 5 chicos) y otro de 3º ($n=26$, 17 chicas y 9 chicos) de un centro de la Comunidad de Madrid. Las conclusiones ponen de manifiesto cómo las experiencias musicales del alumnado en un espacio de aprendizaje creativo potencian la motivación tanto individual como colectiva, las emociones positivas, el ambiente de clase, el bienestar y la identidad del grupo, lo que ha favorecido la convivencia entre los participantes en este estudio.

Palabras clave: educación para la paz; violencia escolar; creativities musicales; aprendizaje creativo; Educación Secundaria.

Abstract

One of the main difficulties educational institutions currently face is promoting peaceful coexistence in classrooms. This study addresses the mentioned challenge through a soundtrack music creation project about bullying, using cooperative composition and group improvisation as didactic strategies. The main purpose was to examine the aspects involved in this process related to peace education and school violence. The study was carried out in a first year of secondary education class ($n= 14$, 9 girls and 5 boys) and another third year of secondary education class ($n=26$, 17 girls and 9 boys) in the Community of Madrid. The conclusions reveal how the participation of the students in a musical creative space for learning promotes both individual and collective motivation, positive emotions, better class environment, increased well-being and a more cohesive group identity, which has improved the coexistence between the participants in this study.

Key words: peace education; school violence; musical creativities; creative learning; Secondary Education.

Introducción

El sistema educativo español afronta una compleja situación que es perceptible, entre otras, en el desarrollo habitual de las clases en la etapa de la Educación Secundaria (Fernández, 2015). Uno de los problemas más recurrentes se centra en la violencia escolar y el acoso en los centros, circunstancia que está generando una creciente preocupación en todos los sectores de la comunidad educativa, y que se ha procurado afrontar a través de la implementación de diversos programas educativos en los centros (Consejería de Educación y Ciencia, 2006). Según el estudio realizado por Serrano y Iborra (2006), y centrados en la etapa de la Educación Secundaria, el 75% de los participantes señalaba que había sido testigo de violencia escolar y el 14.5% se declaraban abiertamente, víctimas de violencia escolar en general (el 2.5% de acoso escolar). Por su parte, Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez (2004), exponen que los estudiantes mencionaban en mayor medida haber sufrido acoso escolar varias veces a la semana, seguidos de aquellos que decían que se había dado este maltrato entre dos

y tres veces al mes, y por último, aquellos que señalaron que dicho suceso tuvo lugar una vez a la semana. Sin embargo, Oñate y Piñuel (2006) encontraron en su trabajo que el 24% del alumnado se encontraba en situación de acoso escolar en secundaria. A este respecto, también hay que presentar los resultados del informe realizado por el Defensor del Pueblo (2007) que reflejan cómo las agresiones verbales en sus distintas manifestaciones son las más citadas por los participantes, seguidas de la exclusión, esconder propiedades, las agresiones físicas directas o el destrozado de material, y en menor medida los chantajes, el acoso sexual y las amenazas con armas. Asimismo, en la última década también se ha sumado a la lista anterior el acoso cibernético (Sanz y Molano, 2014). Estos números en la evolución de los casos de acoso escolar contrastados y atendidos se ha incrementado notablemente durante el período 2009-2015, como refleja el estudio de la Fundación ANAR (2016). A su vez, los datos de 2015, se duplicaron en 2016 llegando al 87.7%.

Desde la comprensión del acoso escolar como una forma de violencia en el ámbito educativo, Galtung (citado en Kasten, 2017), uno de los investigadores más representativos en el estudio de la violencia y la paz, afirma que se debe entender la violencia como un fracaso en la transformación del conflicto, distinguiendo entre violencia directa, estructural y cultural. La directa se refiere a toda acción destructiva, tanto física como psicológica; la estructural emerge de la desigual distribución del poder y los recursos, mientras que la cultural se refiere a la utilización simbólica de la cultura para la legitimización de otras formas de violencia, ya sea directa o estructural. Por tanto, y centrados en la perspectiva de la prevención de las distintas manifestaciones de la violencia entre iguales, resulta necesario promover estrategias para fomentar la educación para la paz en los centros escolares, definida por Galtung (1998, p.18) como "la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad". A su vez, este autor también diferencia entre paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (ausencia de violencia directa e indirecta), junto con armonía y justicia social. En el ámbito educativo, ambas estarían relacionadas con las estrategias destinadas a mantener, establecer y construir la paz en el aula. Así pues, fomentar las cualidades positivas de dichos conceptos, resultarían esenciales para la prevención del acoso escolar en las instituciones. Harris (2009) considera que las estrategias para abordar la construcción de la paz en la escuela son necesarias para afrontar los problemas ambientales y estructurales relacionados con la violencia. Por su parte, Bickmore (2011), pone el acento en la programación de una serie de actividades a largo plazo que sirvan para compensar la injusticia, democratizar y fomentar relaciones sociales sanas a través de actividades que involucren al alumnado en la resolución de problemas y la toma de decisiones de forma colectiva. A este respecto, Cremin y Bevington (2017) afirman que es necesario promover la convivencia en los centros a través de estrategias que promuevan la paz interior y bienestar, acciones que están estrechamente relacionadas con la inclusión y la justicia social. Además, señalan que la creatividad emerge, entre otras, como eje central en la construcción de la paz al permitir al alumnado situarse dentro de estructuras complejas y encontrar un espacio propio de desarrollo personal y social. Por tanto, se trataría de educar a través de la paz incluyendo aprendizajes activos, participativos y relevantes (Cremin, 2014), al mismo tiempo que fueran transformadores y creativos (Gur-Zeév, 2011).

De este modo, De la Herrán (2009) expone que la perspectiva ética y de justicia social en relación con la creatividad, se produce paralelamente a la consideración del desarrollo de las creatividades en el ámbito educativo como un objetivo que se debe estimular desde los estamentos académico, político y económico. En relación con este argumento, se postula lo que Ball (2003) define como cultura o tecnología política de

la performatividad, esto es la aplicación de fórmulas de gestión empresarial a través, entre otros, de sistemas estandarizados tanto de enseñanza, como de evaluación del aprendizaje (Burnard y White, 2008). Ante este panorama, Craft (2005) alerta sobre la contradicción que esto constituye en relación con la creatividad, tanto desde el punto de vista de la perspectiva de la enseñanza, como del aprendizaje creativo. Asimismo, Cremin (2016) incide en la contradicción que dicha perspectiva representa para favorecer la educación para la paz.

En su asociación con la música, desde comienzos del siglo XXI se ha producido una re-conceptualización de la concepción de la creatividad musical, considerada no exclusivamente como un fenómeno complejo desarrollado desde una perspectiva cognitiva e individual (Feldman, Csikszentmihalyi y Gardner, 1994), sino como una forma de práctica social que emerge en una variedad de formas diversas (Burnard, 2012a; Frith, 2012). Desde esta perspectiva, se pueden encontrar varias formas de creatividad musical referidas a la dicotomía individual o grupal (Burnard, 2012b; Miell y Littleton, 2004; Sawyer, 2003), o bien, centradas en aspectos sociales tales como la inclusión, la multiculturalidad o la empatía (Lapidaki, de Groot y Stagkos, 2012; Saether, Mbye y Shayesteh, 2012; Seddon, 2012), de manera que el espacio de aprendizaje creativo en el ámbito de la educación musical puede entenderse como un espacio de posibilidades para el desarrollo de las creatividades.

La creación musical en la Educación Secundaria

Existen dos procedimientos básicos que se deben mencionar al hablar de la creación musical en la educación secundaria. Por un lado, está la composición musical, que adquirió un auge significativo desde los años 90, tanto entre los educadores como los investigadores (Barrett, 2000; Fautley, 2004). Desde el ámbito educativo, la composición en la escuela ha sido considerada, entre otras, como una herramienta para el desarrollo del pensamiento creativo desde una perspectiva cognitivista, o de la creatividad centrada en un marco sociocultural (Barrett, 2006; Burnard y Younker, 2008). Además, la composición se caracteriza por ser una estrategia de enseñanza-aprendizaje que puede promover el pensamiento musical y la comprensión de la música (Barrett, 1996). Por tanto, el vínculo con el desarrollo de habilidades auditivas, rítmicas o interpretativas se pone de manifiesto desde una perspectiva motivadora (Rusinek, 2012). Investigadores como Berkley (2004) o Burnard y Younker (2004) argumentan que la composición se podría conceptualizar como una actividad de resolución de problemas. Concretamente, en la educación secundaria la investigación sobre composición se podría clasificar como aquella centrada (1) en los procesos de enseñanza (Berkley, 2001; Hog, 1994; Leung, 2004; Odam, 2000), o (2) en los procesos de aprendizaje, desarrollados en su mayoría por profesores investigadores (Allsup, 2003; Dillon, 2003; Faulkner, 2003; Fautley, 2005; Folkestad, 1998; Giglio, 2012; Major, 2007; McGillen, 2004; McGillen y MacMillan, 2005; Soares, 2012).

Por otro lado, está la improvisación en el aula, cuyas investigaciones se han incrementado durante los últimos veinte años, centradas en aspectos como su relación con la composición (Burnard, 2000), los efectos en el pensamiento creativo del alumnado (Koutsoupidou y Hargreaves, 2009), o el análisis de los procesos creativos que en ella se desarrollan (Custodero, 2007). En el caso de investigaciones sobre improvisación colectiva, se han abordado las características propias de su interacción en el Jazz (Sawyer, 2008; Seddon, 2005), los aspectos emergentes en relación con la identidad del

alumnado (MacDonald, 2014), o el análisis específico de la improvisación libre (Bailey, 2010; Burnard y Dragovic, 2014; Hickey, 2009, 2015).

Así, durante la primera década del s. XXI, se han elaborado propuestas didácticas de improvisación colectiva guiada como el *Soundpainting* (Thompson, 2006, 2009) o la creación sonora en tiempo real (Espinosa, 2005). La improvisación, tal y como se ha desarrollado en los trabajos citados anteriormente, constituye una propuesta didáctica centrada en los siguientes ejes:

- Construcción e interacción conjunta profesor-alumno con un programa previo.
- Utilización de procedimientos propios de la música contemporánea como la música aleatoria. Si bien, también se sirve de otros estilos musicales, como el Jazz o el Pop, partiendo de las preferencias musicales de los estudiantes (Cremades, Lorenzo y Herrera, 2010).
- Búsqueda de “paisajes sonoros”; actividad muy apropiada para la creación audiovisual desde la perspectiva de las atmósferas sonoras.
- La experimentación sonora como guía didáctica.
- Construcción de experiencias musicales tomando como punto de partida la música y las emociones.
- Utilización de gestos, por parte del docente (guía y animador), que representan sonoridades globales. Se trataba, en definitiva, de buscar entre todos una amplia gama de sonoridades que sirviera de “paleta sonora” para las improvisaciones posteriores.

De este modo, el objetivo principal de este trabajo se centra en estudiar las implicaciones relacionadas con el proceso de composición e improvisación musical colectiva en secundaria, como una forma de favorecer la educación para la paz y la convivencia entre estudiantes de un centro de la Comunidad de Madrid a través de experiencias musicales significativas en el aula.

Método

En este estudio se ha utilizado la investigación acción desde una triple vertiente centrada en:

- a. La mejora de los procesos de aprendizaje (Cochran-Smith y Litle, 2009);
- b. El uso de una determinada metodología para buscar nuevos enfoques en la enseñanza de la música en secundaria (Saunders y Somekh, 2009); y
- c. La mejora de la práctica docente (Hargreaves y Fullam, 2014).

Para ello, tomando como punto de partida un espacio de aprendizaje creativo basado en la convivencia y la motivación, se implementó un plan de acción en torno a la creación una Banda Sonora sobre el acoso.

Contexto y participantes del estudio

Este estudio se ha desarrollado en un centro de la localidad madrileña de Rivas Vaciamadrid. El edificio presenta una estética propia de los institutos públicos construidos

en la Comunidad Autónoma de Madrid durante la década de los ochenta y noventa del s. XX, esto es, ladrillo, tres plantas y gran cantidad de ventanas pequeñas. El nivel socioeconómico de alumnado es muy heterogéneo, tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro, puesto que por sus aulas pasan desde alumnos procedentes de un asentamiento de infraviviendas, caracterizado por sus graves carencias y problemas sociales; aquel caracterizado por un nivel medio-bajo y origen rumano, latinoamericano o marroquí, hasta aquel cuyas familias cuentan con un mayor poder adquisitivo.

Concretamente, los participantes de este proyecto didáctico han sido dos grupos: el taller de Música de 1º de ESO y un grupo de 3º. El grupo del taller de Música constaba de 14 alumnos, 9 chicos y 5 chicas, a los que les gustaba hacer música en clase y manifestaba una predisposición positiva hacia todas las actividades que fueron planteadas en el aula. Por su parte, el grupo de 3º estaba formado por 26 alumnos, 17 chicas y 9 chicos, de los que 7 eran alumnos repetidores, conformando un grupo muy heterogéneo, activo, abierto, empático y complejo, que desde el principio de curso manifestó una clara predisposición al desarrollo de actividades centradas en lo procedimental. Las actividades planteadas en el proyecto han sido realizadas por ambos grupos, puesto que ambos coincidían en una hora lectiva. Así, la elección de los grupos fue por conveniencia, y por la posibilidad de poder trabajar con ambos grupos en el mismo horario.

Instrumentos

En el desarrollo de esta investigación se han utilizado la (a) observación participante; (b) observación no participante; (c) diario de campo y (d) encuestas al finalizar el proyecto. Desde la concepción del profesor investigador se realizó la observación participante por parte de los profesores de música del Departamento, plasmando tras cada una de las sesiones, la evolución, actitud, progreso y pensamientos de cada momento en un diario de clase. La observación no participante fue llevada a cabo por otra profesora del Departamento, observando alguna de las sesiones, así como los vídeos de algunas sesiones, que posteriormente, se analizaron de forma conjunta. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres grupos de alumnos para obtener su perspectiva sobre los procesos de aprendizaje que se completó con un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, que fue validado por profesores del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la UCM y de la University of Eastern Finland, con una amplia experiencia en el diseño de este tipo de instrumentos.

Procedimiento

Este proyecto se llevó a cabo en el tercer ciclo de los 5 de los que consta todo el proceso de investigación que se ha desarrollado a lo largo de 6 cursos académicos desde el 2007 hasta 2013. En cada uno de los ciclos se pusieron en marcha una serie de proyectos didácticos centrados en la creación musical estimulada por medio de diferentes soportes visuales. El proyecto que se describirá a continuación, y que se utilizó en este ciclo tiene su génesis en una actividad que organiza el centro en torno a Expo-Vive, una exposición anual que acoge el instituto y que el alumnado visita con sus profesores tutores, y en la que en el curso 2009-2010 presentó los carteles ganadores de la convocatoria del año 2006 de Caja Madrid sobre "Acoso Escolar".

Dada la posibilidad de poder abordar la temática de la violencia escolar desde el aula de música, y en consonancia con los proyectos realizados en el resto de ciclos, se decidió por parte del profesorado de la asignatura elaborar un proyecto didáctico de creación colectiva de una banda sonora sobre el acoso escolar, partiendo del visionado y reflexión posterior sobre los carteles de la exposición del centro sobre dicha temática. Cada uno de los grupos participantes ha desarrollado actividades paralelas centradas en la creación musical que, posteriormente, pusieron en común para la elaboración conjunta la banda sonora.

El grupo de taller de Música se encargó de elaborar una historia sobre el acoso escolar. Por su parte, el grupo de 3º de la ESO se centró en la (a) musicalización de algunos de los carteles de la exposición elegidos por el alumnado a través de la composición cooperativa, (b) improvisación colectiva a través de la toma de contacto con la estrategia didáctica, por medio de las composiciones realizadas en búsqueda de sonoridades y elementos comunes. Finalmente, ambos grupos elaboraron la banda sonora sobre el acoso escolar proceso que se desarrolló a lo largo de 6 semanas distribuidas en 12 sesiones (10 en grupos separados y 2 con los grupos juntos), durante el curso 2009-2010 (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Desarrollo de las actividades realizadas por sesión en ambos grupos

Sesión	Taller de Música 1º ESO	3º ESO
1	Experimentando emociones y construyendo una historia: Reflexión sobre los carteles, las emociones que suscitan y maneras de expresarlo a través de otros lenguajes artísticos	Creación cooperativa: Elaboración de los grupos y elección de los carteles. Elección cartel. Espacios diferenciados para los grupos. Toma contacto composición
2	Otros lenguajes, otras creaciones: Audición de obras de autores contemporáneos para familiarizar al con lenguajes musicales propios del siglo XX, que van a servir para su propia creación y conocer los estados emocionales que favorecen o determinan la creación de las obras musicales, sus creadores y las circunstancias en las que fueron creadas	Creación cooperativa: Composición I
3	Nos relajamos: Ambiente de sensibilización a la escucha, se propone pensar en situaciones de acoso y se ofrece como opción la posibilidad de que inventen mentalmente una historia, dejándose llevar por la música, o que, simplemente, "sientan" la música y lo que les provoca. Con retazos de las historias visualizadas mentalmente por los alumnos, se elabora una historia dividida en 4 partes lo que supondrá la estructura de la pieza.	Creación cooperativa: Composición II
4	Trabajamos los elementos: Aprendizaje de una melodía en un tetracordo descendente LA-SOL-FA-MI como paso previo para la composición de una pieza con instrumentos de láminas.	Creación cooperativa: Composición III

Sesión	Taller de Música 1º ESO	3º ESO
5	Práctica vocal y coral: Reflexión sobre las posibilidades sonoras de la voz humana y acerca de cómo puede ser la partitura en la que se apoya. Elaboración y análisis de textos sobre el acoso escolar. 3º Aprendizaje de un código gestual en la dirección del grupo vocal. Trabajo textural con los textos escritos.	Creación cooperativa: Composición IV
6	Creación de la pieza colectiva	Improvisación colectiva: Introducción, explicación y toma de contacto
7	Creación de la pieza colectiva	Improvisación colectiva: Improvisaciones breves. Utilización de elementos de las composiciones de los diversos grupos, así como de sus experiencias musicales
8	Creación de la pieza colectiva	Improvisación colectiva
9	Ensayo conjunto Presentación y organización espacial. Interpretación colectiva de las creaciones de los grupos.	
10	Ensayo conjunto y grabación tras el análisis previo de la sesión 9	
11	Interpretación conjunta y grabación	
12	Evaluación en cada grupo del proyecto	

Análisis de datos

El procesamiento de los resultados se llevó a cabo a través del análisis de contenido, organizando y reduciendo los datos obtenidos de los diferentes instrumentos utilizados por medio de la triangulación hasta llegar a la saturación de la información (Cáceres, 2008; Redondo, Navarro, Gutiérrez e Iglesias, 2017). De este modo, a continuación se presentan los resultados agrupados en 3 grandes categorías.

Actividades musicales en el aula como generadoras del ambiente de aprendizaje y la motivación

Los datos más recurrentes señalan que el buen ambiente, que de forma general se ha generado en el aula, representan una de las características observadas durante el

estudio y a lo largo de los diferentes proyectos. Este aspecto se reflejó claramente por parte del alumnado en los cuestionarios y las entrevistas, y por los observadores participantes y no participantes. Asimismo, las anotaciones que se incluyen en el diario de clase, mostraban una constante evolución positiva a lo largo del proyecto: "Tengo la sensación de que el ambiente va mejorando progresivamente en un proceso paulatino y constante". En este sentido, las apreciaciones de la observadora no participante reflejaron claramente este aspecto: "El ambiente es bueno. Hay respeto por el trabajo de todos y bastante silencio para dejar trabajar a los demás".

Por su parte, el 100% de los estudiantes manifestaron sentirse muy a gusto con sus compañeros, lo que evidenciaba el clima y buen ambiente del aula que es de suma importancia para el desarrollo de los proyectos didácticos. Además, señalaban que las sesiones eran entretenidas y divertidas como indican algunos de ellos: "Porque me parece muy divertido tocar todos juntos y con gestos, y me he sentido a gusto con el resto de la gente del grupo" (Estudiante 1), "Porque el ambiente de la clase era bueno y podíamos trabajar muy bien" (Estudiante 2), "Porque era muy divertido estar con tu grupo disfrutando de las clases y divirtiéndonos" (Estudiante 3), "Me han parecido buenas y divertidas, al principio tocábamos con vergüenza pero cada vez nos íbamos soltando más, yo me lo he pasado bien" (Estudiante 4). Estas afirmaciones tuvieron una influencia positiva en:

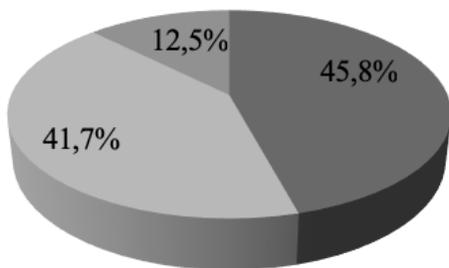
- a. El clima general de confianza entre el alumnado y el profesorado: "Hay un buen clima y respeto y cariño hacia el profesor" (Observadora no participante), y que también se muestra en las respuestas del cuestionario donde el 45.8% de los participantes ha manifestado sentirse muy a gusto (Ver Figura 1).
- b. La actitud del alumnado: "La mayoría mantiene una actitud correcta, de atención, espera y escucha activa. Se les ve concentrados, a pesar del cansancio en la última hora de la jornada" (Observadora no participante).
- c. La motivación del alumnado: "Los aprendizajes musicales han resultado reforzados por una motivadora práctica, aglutinadora de contenidos" (Observadora no participante). Por su parte, en el cuestionario los alumnos indican de forma mayoritaria que están algo motivados (Ver Figura 2).

Así, las actitudes musicales que se trabajaron en el aula fueron las propias de un aprendizaje, en buena medida, no verbal y cooperativo que exigieron del desarrollo de la escucha, la concentración, la expresividad. También, se fomentó el respeto a las opiniones de cada uno de los participantes: "He aprendido a respetar las opiniones de los demás" (Estudiante 12).

Por otra parte, y relacionado con las impresiones que les transmitía la temática del proyecto se preguntó a los estudiantes sobre la expresividad musical, respondiendo un 45.8% que su percepción de mejora de su expresividad musical había sido bastante, convirtiéndose en un aspecto importante de sus aprendizajes (Ver Figura 3).

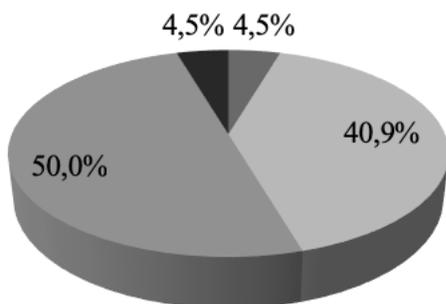
En este sentido, el alumnado perfeccionó sus capacidades expresivas gracias a la influencia que tuvo en ellos identificarse con las piezas musicales interpretadas y creadas por ellos mismos, los que les llevó a asumir el papel de los músicos tal y como señalaba el estudiante 2:

"He aprendido a pensar y a comportarme como un músico", Afirmación que coincide con las observaciones reflejadas en el diario de la investigación: "Ha habido momentos de una gran musicalidad" o "he percibido actitudes y gestos de músicos".



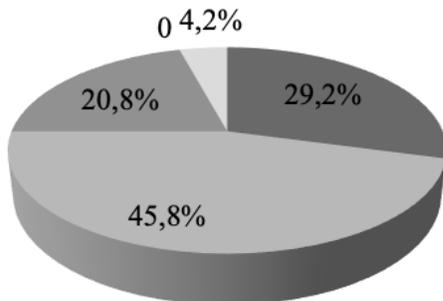
■ Muy a gusto ■ A gusto ■ Indiferente

Figura 1. Valoración sobre la relación con el profesor



■ Mucho ■ Bastante ■ Algo ■ Poco ■ Nada

Figura 2. Nivel de motivación



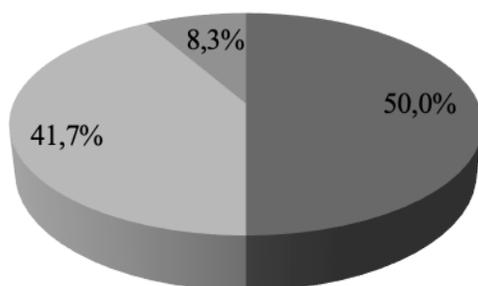
■ Mucho ■ Bastante ■ Algo ■ Poco ■ Nada

Figura 3. Valoración sobre la mejora de la expresividad musical

Emociones a través de la creación musical en el aula

Uno de los temas emergentes en la realización del proyecto fue cómo surgieron emociones positivas en el aula a través de los procesos de aprendizaje. Tras el análisis y contraste de los datos se puede señalar que los motivos por los que se han generado dichas emociones se deben a:

- El compromiso con el proyecto didáctico como una meta compartida por el grupo vinculado al desarrollo de la concepción de uno mismo y de grupo, así como de la participación como expresión conjunta y simbólica como parte de un colectivo de personas: "Creo que este proyecto ha sido una buena forma de aprender, de conocer mejor a mis compañeros [...]" (Estudiante 7), "Compartir las melodías en clase" (Estudiante 2).
- La identificación con su propia música como elemento importante, es decir, el proceso de creación musical fue un vehículo que promovió el desarrollo de la identidad del grupo: "He aprendido a trabajar en equipo y a ser más abierta" (Estudiante 9). Se trataba de la música que crearon de forma conjunta y, además, se sentían satisfechos con el producto final. Así, el 50% valora como muy buenas la calidad de las piezas compuestas (Ver Figura 4).



■ Muy buena ■ Buena ■ Regular ■ Mala ■ Muy mala

Figura 4. Valoración general sobre las piezas creadas

De este modo, y a pesar de los condicionantes culturales y sociales relacionados con el contexto educativo en el que se desarrolló este proyecto, se manifestó como la música generó en los participantes en el proyecto una variedad de buenas vibraciones vinculadas con la emoción primaria de la alegría, desde la perspectiva de sentirse satisfecho a nivel individual y sobre todo, a nivel grupal. Así, emergieron emociones a nivel colectivo durante los procesos creativos como resultado de: "sentirse parte de", identidad, construcción simbólica de una identidad compartida en torno a su propia música. Además, estas emociones se detectaron a través de las siguientes situaciones de aula:

- En la interpretación y, de forma explícita, en la expresividad de la música interpretada por el alumnado, es decir, las emociones transmitidas que ha asumido el alumno como propias.
- El fluir en las interpretaciones colectivas, que, junto con el ambiente emocionalmente seguro para el alumnado y la música ha sido un catalizador de emociones

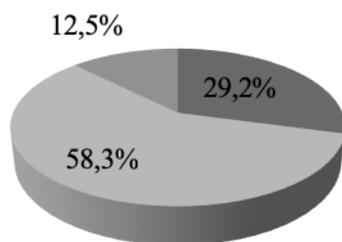
positivas: “Nos hemos emocionado con lo que hemos hecho y el recuerdo de dicha música aún nos emociona” (Estudiante 15).

Asimismo, hay que señalar que los estudiantes construyeron experiencias musicales significativas a partir de sus vivencias musicales en el aula como afirmaba la observadora no participante: “Se les ve emocionados y entusiasmados, a lo largo del proyecto han cambiado como personas”, cuestión en la que convergen las anotaciones en el diario de campo: “Hoy he percibido cómo han emergido emociones positivas en clase”. En este sentido, se puede considerarla emoción que transmite la música como una forma de acción social más que como un estado interno tal y como señala Seddon (2005). Las manifestaciones realizadas por el alumnado sobre el proyecto ponen de relieve el papel de las emociones positivas, desde una perspectiva multidimensional como parte de su propio aprendizaje.

Aspectos emergentes: Música, imagen y enculturación

La transversalidad ha sido un rasgo importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han puesto de manifiesto a lo largo del proyecto didáctico. A pesar de que este trabajo no se podría calificar de interdisciplinar, puesto que no ha habido un trabajo específico con otras áreas de conocimiento, sí se puede considerar que el trabajo música e imagen ha sido abordada de forma integral. En este sentido, el alumnado ha dotado de un nuevo significado a las imágenes a través de la creación musical, como ponen de manifiesto las opiniones de los estudiantes para la elección del cartel como fueron: (a) aspectos estéticos del cartel, (b) Identificación con aspectos que el alumnado observaba como reales, (c) Elementos llamativos para el alumnado, desde la perspectiva del contenido.

Además, la temática de los carteles centrada en el acoso escolar ejerció un importante rol como un agente emocional, puesto que los participantes han sentido como propia dicha problemática y han elaborado su propio lenguaje expresivo y comunicativo a través de la música. Este aspecto se observa también en la identificación y asociación entre la música creada y el acoso escolar. Como una consecuencia lógica, se ha podido constatar a través del análisis con la observadora participante tras las sesiones desarrolladas de forma conjunta, la evolución positiva de la motivación del alumnado durante el proyecto. Como señalaba una estudiante del grupo: “Estábamos muy metidos en la situación y por eso ha habido muy buenos momentos” (Estudiante 6). A estas cuestiones, es preciso añadir la influencia que ejerció el desarrollo de este proyecto de forma cooperativa, es decir, el trabajo conjunto de las dos clases participantes que realizaban por primera vez una actividad con otro grupo. De modo que, las relaciones entre los estudiantes eran, en algún caso, de carácter explícito, por ejemplo, la utilización de una canción de niños para mostrar un elemento que aparecía en el cartel o de carácter implícito, a partir de determinados procesos de experimentación. En este sentido, la semanticidad de la música aplicada al contexto escolar es muy complejo de abordar, dado que resulta muy difícil encontrar relaciones unívocas. A este respecto, resultó interesante el acercamiento a este concepto desde la voz del alumnado y su percepción sobre la relación entre sus composiciones y el acoso escolar. Ante la pregunta sobre qué han pretendido transmitir en sus composiciones, las respuestas de los participantes se han codificado en tres grupos (ver Figura 5): (a) El acoso escolar en general (29.2%), (b) Los sentimientos de una persona acosada (58.3%), y (c) Otras (12.5%).



■ El acoso escolar en general ■ Sentimientos de la persona acosada ■ Otros

Figura 5. Aspectos que transmite la creación elaborada

Además, para argumentar las repuestas codificadas, uno de los participantes escribió que: "Porque, a través de las creaciones según el cartel escogido, ha expresado el miedo, la tristeza que se siente" (Estudiante 7). Así pues, se podría confirmar la influencia de los carteles y considerar cómo se ha desarrollado un código musical sobre el acoso escolar del que el alumnado ha sido consciente. Adicionalmente se preguntaba si ellos creían que se había conseguido transmitirlo que se pretendía en las creaciones musicales. Así el 83.3% responde afirmativamente, mientras que el 16.7% dice no saberlo.

Discusión y conclusiones

Este proyecto se ha desarrollado como una herramienta para procurar un proceso de transformación del aula, a través del eje transversal formado por la creación musical y la participación activa del alumnado, entendida desde una visión didáctica e investigadora, cuyo objetivo se centra en estudiar las implicaciones relacionadas con el proceso de composición e improvisación musical colectiva en secundaria, como una forma de favorecer la educación para la paz y la convivencia entre estudiantes de un centro de la Comunidad de Madrid a través de experiencias musicales significativas en el aula.

En este sentido, se ha puesto de manifiesto la importancia que posee el papel activo del alumnado en su propio aprendizaje, al que se ha dotado de significado. Así, los participantes valoraron especialmente la creación y la interpretación de su propia música, como un elemento de identidad tanto individual como colectiva, en consonancia con las ideas de Gur-Zeév (2011). Además, asumieron su cometido en el grupo, más allá de su mayor o menor participación, según sus habilidades musicales o el instrumento o instrumentos que tuvieron que practicar. Éste ha sido, a su vez, uno de los factores que ha influido en la mejora de su motivación ante el aprendizaje. También, hay que señalar que la construcción de significados musicales de los alumnos, se ha producido por el papel que han asumido en el aula como músicos. Así, desde la consideración de la música como una forma de conocimiento no verbal y de las actividades realizadas en el aula centradas en la interpretación, improvisación, composición y escucha, el alumnado ha pensado y se ha comportado en clave de creadores e intérpretes en el aula. Desde esta visión, se ha manifestado la consideración del aula de música como un "auditorio musical", un lugar donde se "hace música"; además, en él se ha desarrollado un ambiente de escucha atenta y reflexiva ante todo lo que acontecía, denotando su "musicalidad".

También, se ha hecho patente la influencia del soporte visual, actuando de guía compositiva, tanto de forma explícita como implícita, de manera que, el alumnado ha dotado de nuevo significado a los soportes visuales a través de la creación musical. Así, se observa una aproximación ecléctica e intuitiva al lenguaje y al estilo musical, con una multitud de influencias procedentes tanto de la cultura musical del alumnado como del profesor. Se han denotado influencias de la música de vanguardia de la segunda mitad del s. XX como la aleatoriedad, del minimalismo cinematográfico o del Pop y del Jazz (Herrera, Cremades, y Lorenzo, 2010). Señalar igualmente que, así como la música expresa la identidad social y es una forma de autoexpresión, en la narrativa audiovisual la música constituye un rasgo de identidad, a través de la creación de universos culturales compartidos (MacDonald, 2014). Se ha evidenciado la influencia de los resultados, a nivel parcial y en el producto final, como un agente motivador y elemento que ha favorecido la identificación de los grupos en torno a sus creaciones, es decir, las creaciones de los grupos han beneficiado el desarrollo de una unidad colectiva, ya que el alumnado las ha incorporado como propias.

Por otra parte, se hace patente el carácter multidimensional y holístico en los aprendizajes centrados en las creatividades y cooperativos. Así, los procesos de aprendizaje se han desarrollado a través de un ambiente de clase basado en la confianza mutua con un grado elevado de responsabilidad, determinado por el bienestar y la participación del alumnado. Además, dicho ambiente se ha caracterizado por un grado de motivación elevado y creciente de donde han emergido emociones positivas como una forma de acción social a través, entre otros, del "fluir" como estado colectivo (Koutsoupidou y Hargreaves, 2009). Todo ello se ha llevado a cabo en un proceso de identidad colectiva en el marco de proyectos didácticos transversales, inclusivos y auténticos. En definitiva, el alumnado ha construido experiencias musicales significativas a partir de sus vivencias en el aula. Con otras palabras: el alumnado cambia su rol en clase para convertirse en músico. El contexto del aula ha dejado de ser el propio del aprendizaje habitual en una de Secundaria y, de esta forma, esta experiencia dota de significatividad al aprendizaje. Consecuentemente, a través del aprendizaje cooperativo, se ha mejorado la interacción del grupo, ha convirtiendo la música en un vehículo de socialización en sí misma, más allá del aprendizaje del lenguaje musical.

Por su parte, también se ha observado la implicación de las emociones en este proyecto, siendo las positivas, las que se han manifestado desde una perspectiva dual y multidimensional, a través de las distintas actividades desarrolladas en el aula de música en relación con la audición, interpretación o creación, y según el punto de vista adoptado por el alumnado como intérpretes, oyentes o creadores. Es decir, gracias a la audición se han generado emociones positivas, tanto en el plano individual como grupal. En la interpretación, se han establecido en diversos planos: (a) las emociones que generaba la escucha de lo interpretado (b) las que se generaban por el grado de satisfacción de lo interpretado (c) las generadas según el ambiente del aula.

Se ha apreciado una motivación elevada ante el aprendizaje cooperativo, al que ha dotado de un valor elevado. Así, se muestra la relevancia del aprendizaje cooperativo, tanto desde el punto de vista de la motivación para aprender como desde el punto de vista socializador. Además, la identificación del alumnado con la música creada por él mismo ha influido significativamente en el grado de motivación en el aula (Rusinek, 2012).

En resumen, con los datos obtenidos en este trabajo se podría realizar una propuesta de modelo característico para el desarrollo de espacios de aprendizaje creativos en el aula de Secundaria, que se concretarían en: (a) La participación del alumnado, como

desarrollo de principios democráticos y de convivencia pacífica en el aula; (b) La motivación desde el plano tanto individual como social; (c) Las emociones positivas, desarrolladas de forma multidimensional en el aula de música; (d) El ambiente de clase y el bienestar del alumnado; (e) La identidad de los grupos desarrollada a través de los proyectos artísticos transversales en torno a una temática concreta.

Referencias bibliográficas

- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37.
- Bailey, D. (2010). *La improvisación: Su naturaleza y su práctica en la música*. Madrid: Trea.
- Ball, S. J. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220.
- Barrett, M. S. (2000). 'Windows, Mirrors and Reflections: A Case Study of Adult Constructions of Children's Musical Thinking'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 43-75.
- Barrett, M. S. (1996). 'Children's Aesthetic Decision-making: An Analysis of Children's Musical Discourse as Composers'. *International Journal of Music Education*, 28, 37-62.
- Berkley, R. (2001). Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, 18(2), 119-138.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263.
- Bickmore, K. (2011). Education for 'peace' in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict, and opportunities to learn. In P. P. Trifonas & B. Wright (Eds.), *Critical Issues in Peace and Education* (pp. 88-103). New York, EEUU: Routledge.
- Burnard, P. (2012a). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012b). Rethinking musical creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights From Music Education Research* (pp.5-28). Aldershot, Hants: Ashgate.
- Burnard, P. (2000). Examining Experiential Differences between Improvisation and Composition in Children's Music-Making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-245.
- Burnard, P., & Dragovic, T. (2014) Collaborative creativity in instrumental group learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 4(3), 371-392. doi:10.1080/0305764X.2014.934204.
- Burnard, P., & Younker, B. A. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76.
- Burnard, P., & White, J. (2008). Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(2), 667-682.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. Recuperado de <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/download/3/3>

- Cremades, R., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2010). Musical Tastes of Secondary School Students' with Different Cultural Backgrounds: a Study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14(1), 121-141. doi:10.1177/102986491001400105
- Cochran-Smith, M., & Litle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Consejería de Educación y Ciencia (2006). Orientaciones sobre el acoso escolar. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Recuperado de https://www.educastur.es/documentos/10531/40250/2015_guia_acoso.pdf/1cf00459-53ce-4f30-b4e9-b06ede-bbd650
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Cremin, H. (2016). Peace education research in the twenty-first century: Three concepts facing crisis or opportunity? *Journal of Peace Education*, 13(1), 1-17. doi:10.1080/17400201.2015.1069736
- Cremin, H. (2014). Peace Educator. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(2), 69-73.
- Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive Peace in Schools: Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. London: Routledge.
- Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults. *British Journal of Music Education*, 24(1), 77-98.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- De la Herrán, A. (2009). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidémico (1ª parte). *Revista Educación y Futuro*, 21, 43-70.
- Dillon, (2003). Collaborating and creating on music technologies. *International Journal of Educational Research*, 39, 893-897.
- Espinosa, S. (2005). La creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva para la escuela secundaria. *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.
- Faulkner, R. (2003). Group composing: social perception from a social psychological study. *Music Education Research*, 5(2), 101-122.
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, 7(1), 39-57.
- Fautley, M. (2004). Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students. *International Journal of Music Education*, 22(3), 201-218.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- Fernández, M. (2015). *La educación en la encrucijada*. Santillana: Madrid.
- Folkestad, G. (1998). Compositional Strategies in Computer-Based Music Making. *British Journal of Music Education*, 15(1), 83-97.
- Frith, S. (2012). Creativity as a social Fact. In D. J. Hargreaves, R. Macdonald, & D. Miell (Eds.), *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 62-72). New York: Oxford University Press.

- Fundación ANAR (2016). *I Estudio sobre Cyberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación ANAR y Mutua Madrileña.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/GernikaGogoratuz.
- Giglio, M. (2012). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
- Gur-Zeév, I. (2011). Improvisation, violence and peace education. In P. P. Trifonas & B. Wright (Eds.), *Critical Issues in Peace and Education* (pp. 104-120). New York: Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullam, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, I. (2009). A select bibliography for peace education. *Peace and Change*, 34(4), 571-576.
- Herrera, L., Cremades, R., & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51. doi:10.1174/113564010790935222
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be "taught"? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27, 285-299.
- Hickey, M. (2015). Learning From the Experts. A Study of Free-Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of Research in Music Education*, 62, 425-445.
- Kasten, L. (2017). When Less Is More: Constructing a Parsimonious Concept of Interstate Peace for Quantitative Analysis. *International Studies Review*, 19(1), 28-52. doi: <https://doi.org/10.1093/isr/vix002>
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735608097246>
- Lapidaki, E., de Groot, R., & Stagkos, P. (2012). Comunal creativity as socio-musical practice. In G. Welch y G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of music education* (pp. 371-378). New York, EEUU: Oxford University Press.
- Leung, B. W. (2004). A Framework For Undertaking Creative Music-Making Activities In Hong Kong Secondary Schools. *Research Studies in Music Education*, 23(1), 59-75. doi: <https://doi.org/10.1177/1321103X040230010901>
- MacDonald, R. (2014). We are all musical: investigating improvisation as collaborative creativity. In M. S. Barrett(Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (pp. 3-14). Farnham, Surrey, United Kingdom: Ashgate.
- Major, A. (2007). Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 24(2), 165-178.
- McGillen, C. W. (2004). In conversation with Sarah and Matt: perspectives on creating and performing original music. *British Journal of Music Education*, 21(3), 279-293.
- Mcgillen, C., & McMillan, R. (2005). Engaging With Adolescent Musicians: Lessons In Song Writing, Cooperation And The Power of Original Music. *Research Studies in Music Education*, 25, 1-20.
- Miell, D., & Littleton, K. (Eds.) (2004). *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. London: Free Association Books.
- Moreno, M. C., Muñoz, V., Pérez, P. J., & Sánchez, I. (2004). Incidencia del maltrato entre iguales durante la adolescencia en España. *Portularia. Revista de Trabajo*

Social, 4, 307-316. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/23189/file_1.pdf?sequence=1

- Odam, G. (2000). Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17(2), 109-127.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Redondo, S., Navarro, E., Gutiérrez, S., & Iglesias, I. I. (2017). Mejora del aprendizaje en las organizaciones a través de comunidades virtuales. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 101. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48973
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: An analysis of research questions and designs. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 185-200). Ashgate, Farnham, UK.
- Saether, E., Mbye, A., & Shayesteh, R. (2012). Intercultural Tensions and Creativity in Music. In G. Welch & G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of music education* (pp.354-370). New York, EEUU: Oxford University Press.
- Sanz, A. L., & Molano, E. (2014). Bullying: What's going on? A bibliographic review of last twelve months. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 269-276. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.309
- Saunders, L., & Somekh, B. (2009). Action Research and Educational Change: Teachers as innovators. In S. NoffkeyB. Somekh (Eds.), *The Handbook of Educational Action Research* (pp. 190-201). Thousand Oaks and London: Sage.
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Education*, 47, 50-59. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>
- Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during Jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22(1), 47-61.
- Seddon, F. A. (2012). Empathetic creativity in music making". In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 133-147). Farnham, UK: Ashgate Publishing.
- Serrano, A., & Iborra, M. (2005). *Informe, violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Goaprint.
- Soares, J. (2012). The nature of the engagement of Brazilian adolescents in composing activities. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 113-132). Ashgate, Farnham, UK: Ashgate.
- Thompson, W (2009). Soundpainting, el arte de la composición en directo. *Eufonía*, 47, 77-83.
- Thompson, W. (2006). *Soundpainting: The art of live composition. Workbook 1*. New York: Walter Thompson Orchestra.