



ARTÍCULOS

Creatividad participativa en la composición de bandas sonoras en Educación Secundaria

Soundtrack Composition and Participatory Creativity in Secondary Education

Carlos Lage-Gómez.¹

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España)

José Luis Centeno-Osorio²

Departamento de Música, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid (España)

Roberto Cremades-Andreu³

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España)

doi:10-72037/LEEME.49.24080

Recepción: 07-03-2022 Revisión: 13-03-2022 Aceptación: 13-05-2022

Resumen

La creación de bandas sonoras supone una aproximación transversal y participativa a la acción creativa en el ámbito de la Educación Secundaria. Con el objetivo de profundizar en la comprensión de los aspectos que caracterizan la composición de bandas sonoras en Secundaria, se ha implementado un proyecto en el que han participado dos grupos de tercero de la ESO (14-15 años) de un centro de la Comunidad de Madrid (España). Desde una perspectiva artográfica, y mediante la perspectiva docente, investigadora y artística, se recogió la información a través de la observación participante y no participante, grabaciones de vídeos, entrevistas, diarios de clase y cuestionarios. Los resultados muestran un modelo de creatividad participativa centrado en una aproximación holística a través de: (1) la implicación activa del alumnado en el diseño, proceso y resultados del proyecto didáctico, (2) la elevada motivación (individual-social), (3) las emociones positivas, (4) el ambiente a través del cual se han construido experiencias musicales significativas y (5) la identidad colectiva generada a través de la creación musical.

Palabras claves: Composición Musical; Educación Secundaria; desarrollo creativo; actividades musicales.

Abstract

The creation of soundtracks assumes a transversal and participatory approach to creative action in the field of Secondary Education. With the aim of gaining a deeper understanding of the aspects that characterize the composition of soundtracks in Secondary Education, a project has been carried out in which two groups of third year Secondary Education students (14-15 years old) attending a center in the Community of Madrid (Spain) have participated. From an artographic perspective, and from a teaching, research, and artistic perspective, information was collected through participant and non-participant observation, video recordings, interviews, class diaries, and questionnaires. The results suggest a model of participatory creativity focused on a holistic approach through: (1) the active involvement of the students in the design, process, and results of the didactic project; (2) high motivation (individual-social); (3) positive emotions; (4) the environment through which meaningful musical experiences have been constructed; and (5) the collective identity generated through musical creation.

Key words: Musical composition; Secondary Education; creative development; music activities.

¹ Profesor Asociado, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Facultad de Educación, Educación Musical, Creatividad y Transdisciplinariedad, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7264-7725>

² Profesor, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades, Música, Cine y Audiovisuales, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1928-8369>

³ Profesor Titular, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Facultad de Educación, Educación Musical, Psicología Social de la Música y Formación del Profesorado, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9930-1609>

*Contacto y correspondencia: Roberto Cremades Andreu, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Facultad de Educación, rcremade@ucm.es, Dirección Postal: C/Rector Royo Villanova, 1, C.P. 28040 Madrid. España.

1. Introducción

1.1. Bandas sonoras: la música en los medios audiovisuales

La música ha estado ligada a diversas formas de arte temporal a lo largo de la Historia de la Humanidad, así como a otras manifestaciones escénicas que abarcan desde la amplitud de la concepción griega de *Musiké*, hasta las múltiples formas de representación dramática producidas en los palacios que culminarán con el nacimiento de la Ópera a finales del siglo XVI y, posteriormente, con la invención del cine a finales del siglo XIX. Tampoco se puede olvidar su relación con la palabra, poniendo de manifiesto vínculos implícitos y explícitos, más o menos constatables, a través de la música programática o poemas sinfónicos característicos de la etapa del Romanticismo. A este respecto, Montoya (2016) clasifica y categoriza las funciones de la música de cine y concluye que sirve como elemento que aporta un significado social, por su función ambientadora (predispone al espectador a dotarla de significado). De forma análoga, desde la perspectiva de la semiótica musical, González (2015) plantea el valor semántico de la música y cómo depende de una serie de referencias culturales que se convierten en convenciones culturales.

Estas convenciones, asimiladas por los y las adolescentes, son clave a la hora de desarrollar su creatividad puesto que, como defienden Cremades *et al.* (2015), la música es un factor decisivo de cohesión y aceptación social que conecta a la gente y ayuda a expresar valores y su identidad. En este sentido, Cohen (2010) aborda el análisis de la música en el cine desde una perspectiva psicológica vinculada a las emociones. De esta manera, se ponen de manifiesto factores biológicos y psicológicos que contribuyen a la integración multisensorial de información visual y auditiva (Spence, 2007), en lo que se ha definido como modelo *Cross-Modal* aplicado a las artes temporales (Malbrán, 2010). Así, como la música expresa la identidad social y es una forma de autoexpresión (DeNora, 2000), la música es también un rasgo de identidad en la narrativa audiovisual, a través de la que se facilita la creación de universos culturales compartidos por medio de la emoción individual y colectiva, lo que da como resultado una experiencia holística sintética, tal y como señala Cohen (2000).

1.2. Creatividades musicales en la composición de bandas sonoras en Educación Secundaria

Desde la primera década del siglo XXI se ha puesto de manifiesto una revisión de la aproximación a la creatividad en el ámbito educativo, tanto desde la perspectiva didáctica como investigadora (Hernández-Torrano y Ibrayeva, 2020). Desde esta última, se puede realizar una delimitación conceptual a través de la acción creativa, que incluye tanto lo psicológico, conductual como sociocultural, siendo definida por Glăveanu y Beghetto (2020, p.2) como: “nuevos encuentros persona-mundo basados en acciones e interacciones significativas, que se caracterizan por los principios de apertura, no linealidad, pluriperspectivas y orientación al futuro”. También, es preciso mencionar la creatividad individual, cuya génesis se sitúa en el ideal romántico del genio creativo desde una disposición individual y masculina, contrapuesta a la responsabilidad compartida de la creatividad colaborativa, tanto desde la perspectiva de los resultados como de la autoría. Todo ello, desde un sistema de convenciones compartido, propio del dominio correspondiente. Desde este posicionamiento, se ha enfatizado: (1) la colaboración desde su perspectiva social y distribuida (Miell y Littleton, 2004; Sawyer y DeZutter, 2009); (2) la inclusión en procesos de aprendizaje transformadores (Lapidaki *et al.*, 2012); (3) la

interculturalidad, como construcción cultural (Saether, *et al.*, 2012); (4) la empatía en las interacciones grupales (Cross, *et al.*, 2012; Seddon, 2012); (4) la participación como elemento multidimensional en los procesos creativos (Lage-Gómez y Cremades-Andreu, 2019). De esta forma, se propone un marco alternativo y crítico con la concepción decimonónica de la música, en línea con otros autores (ej. Burnard, 2012), y con claras implicaciones para la educación musical.

1.3. La composición musical en Secundaria a través de las bandas sonoras

La creación musical en el aula de Secundaria adquiere visibilidad de la mano de compositores vanguardistas del ámbito anglosajón como John Paynter, Murray Schaffer, George Self o Bryan Dennis, a partir de los años sesenta del siglo veinte. Posteriormente, desde la década de los 90, adquiere un auge significativo tanto a nivel curricular como de investigación (Burnard, 2007). En el ámbito de la Educación Secundaria, la composición ha sido considerada como una actividad artística y de resolución de problemas (Berkley, 2004) que promueve (1) el desarrollo del pensamiento creativo (Menard, 2015), (2) la comprensión del hecho musical y artístico (Kokotsaki y Newton, 2015), (3) el desarrollo de habilidades auditivas, rítmicas o interpretativas desde una perspectiva motivadora (Chen, 2020), o (4) el desarrollo identitario del alumnado (Thorpe, 2018). También, en esta etapa, la investigación sobre composición se podría clasificar como aquella centrada en: (1) los procesos de enseñanza (ej. Devaney, 2019), que permiten identificar problemáticas asociadas y proponer estrategias desde diversos enfoques metodológicos, o en (2) los procesos de aprendizaje, desarrollados por profesores investigadores con una finalidad (i) transformadora (ej. Lage-Gómez y Cremades-Andreu, 2021), (ii) etnográfica, con el objetivo de la mejora de la comprensión del fenómeno social, a través de las reglas internas, división de tareas, comportamientos verbales y no verbales (Burnard y Dragovic, 2015), del proceso creativo, descrito como cíclico y continuo (Burnard y Yunker, 2004) o lineal (Fautley, 2005), o (iii) *assesment* (Fautley y Savage, 2011). Por su parte, las propuestas didácticas han variado en función de los instrumentos o materiales utilizados, bien sean acústicos o electrónicos, o a través de la utilización de programas informáticos (Riaño *et al.*, 2022), de las pautas propuestas (Hopkins, 2015), la utilización o no de notación musical (Savage y Fautley, 2011), o el estilo compositivo (Tobias, 2013).

También, dependen de las diversas agrupaciones posibles, individual (Fowler, 2014), cooperativa o colaborativa (Murillo *et al.*, 2019). Por su parte, Ruthmann (2008) o Bolden (2009), mostraron en sus trabajos la importancia de la composición de bandas sonoras tanto en Primaria como en Secundaria. Además, la propuesta didáctica que se desarrolló en este trabajo supuso la toma de contacto del alumnado con la composición, a través de la cultura de lo visual, por lo que la creación musical cinematográfica representa una posibilidad de acercamiento transversal y motivador a la creación musical. De este modo, la finalidad de este estudio se centra en dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se han desarrollado los procesos creativos durante el proyecto didáctico?
- ¿Qué aspectos caracterizan el aprendizaje durante el proyecto didáctico desarrollado en el aula a través de procesos participativos de creación musical?
- ¿Qué factores permiten la creación de un espacio participativo de aprendizaje como marco para la creatividad participativa en un proyecto de composición grupal en Educación Secundaria?

2. Método

Este estudio toma como principio epistemológico la perspectiva del profesorado que investiga en el contexto donde desarrolla su actividad docente, concebida de forma ética, participativa y de carácter transformador (Kemmis, 2010); en la que, tal y como se ha desarrollado en el presente estudio, alumnado, profesorado, investigador/a y artistas se han involucrado en un espacio social compartido como una comunidad de práctica (Wenger, 2002).

Dicho espacio, se destinó a la creación artística interdisciplinar y experiencial a través de la “a/r/tografía”, procedimiento que se ha definido como un tipo de práctica artística basada en la investigación en la que coexisten el arte/investigación y el profesorado (Irvin y de Cosson, 2007). Este estudio puede definirse como a/r/tográfico, debido al papel del profesorado-investigador/a y del/de la artista (en este caso, un compositor comprometido en un acto de creación colaborativa).

2.1. Contexto y participantes

El Centro se encuentra situado en Arganda del Rey, localidad situada al Sureste de la Comunidad de Madrid. Se trata de un macrocentro donde la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) representa una pequeña sección que convive con Ciclos de Formación Profesional. En el proyecto, han participado dos grupos de tercero de ESO (14-15 años de edad), en el que la asignatura de Música es obligatoria con una carga lectiva de dos sesiones semanales de 55 minutos.

Los grupos contaban con un número reducido de estudiantes: 19 y 15 en cada uno de ellos. Los dos grupos respondían a características muy diversas, hecho que se corroboró con los comentarios del resto de profesorado. 3ºA era un grupo activo y, en general, participativo, interesado, a grandes rasgos, por el ámbito escolar, con un autoconcepto positivo en relación con sus habilidades musicales, y que, en general, se sentía atraído por las actividades procedimentales en el aula de música. 3ºB se caracterizaba por ser un grupo, en general, pasivo y poco participativo, con algunas historias escolares de fracaso y situaciones familiares complicadas. Poco motivado escolarmente, mostraba, no obstante, un comportamiento positivo. Además del profesor y del alumnado, han participado un compositor de bandas sonoras, docentes del Departamento de Orientación, un profesor en prácticas (para obtener un título de postgrado en educación secundaria) e investigadores universitarios.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se han utilizado instrumentos diseñados en las fases de planificación del estudio en torno a las preguntas de investigación. Los instrumentos han sido: (1) observación participante, realizada por el profesorado, registrada en vídeo a través de la grabación de las sesiones y anotada en los diarios de clase; (2) observación no participante; (3) cuatro entrevistas individuales realizadas a los observadores participantes y no participantes; (4) entrevistas grupales semiestructuradas con el alumnado participante, registradas en vídeo, y (5) un cuestionario para averiguar la perspectiva del alumnado tras el desarrollo del proyecto.

2.3. Procedimiento

Se entregó al alumnado un esbozo de la idea inicial del proyecto y se les pidió su opinión, haciéndoles partícipes de su desarrollo. Además, se solicitó el permiso del equipo directivo del centro de enseñanza Secundaria, facilitando así los recursos necesarios para el proyecto. Se informó a las familias del alumnado y estas dieron su consentimiento informado por escrito para las grabaciones de vídeo. También, se obtuvo el permiso del observador no participante y del artista colaborador.

Por otra parte, los datos han sido codificados y triangulados para responder a las preguntas de investigación. De este modo, se ha abordado una perspectiva inductiva que ha permitido la comprensión de una variedad de elementos relacionados en el estudio. El análisis de los cuestionarios se ha triangulado con el análisis narrativo de los discursos obtenidos a través de las entrevistas, diario de clase, y las grabaciones en vídeo de las sesiones.

2.4. El proyecto didáctico

El proyecto didáctico ha consistido en la creación de una banda sonora para un cortometraje de animación en cada grupo, realizado a través de la composición cooperativa como estrategia didáctica que se desarrolló durante 26 sesiones a lo largo de un trimestre escolar. El proyecto representaba la toma de contacto del alumnado con la creación musical.

Tras el acuerdo con el alumnado para la realización del proyecto, se estableció una primera selección de 12 cortometrajes a partir de los siguientes criterios: (1) Guion apto desde un punto de vista educativo, (2) duración (3-8 minutos), (3) variedad de géneros, (4) países de producción, (5) características de la animación, (6) calidad cinematográfica. Asimismo, se invitó al alumnado a proponer cortometrajes. Esta petición tenía la finalidad de propiciar la participación activa del alumnado en la decisión de todos los aspectos que han formado parte del proyecto, fomentando un proceso democrático y participativo. Así, la primera sesión se dedicó a la visualización de una serie de cortometrajes para seleccionar el que se utilizaría en el proyecto. El alumnado estableció, por escrito y de forma individual, un análisis de los cortometrajes con un listado de preferencias y el papel que le gustaría tener. Los resultados en ambas clases convergieron en la elección de los cortos de animación *Paperman* y *Presto*.

En la segunda sesión, se establecieron los grupos de trabajo. Cada estudiante ha sido autónomo para elegir el cometido que quería tener en el proyecto, bien el de compositor, utilizando para ello los instrumentos disponibles en el aula, o bien el de técnico de sonido, trabajando en la generación de efectos sonoros mediante la utilización de un banco de sonidos o la elaboración de otros propios, además de la mezcla con la imagen, empleando el programa informático *Adobe Premier*. Asimismo, todos ellos han podido escoger el o los instrumentos que iban a tocar en función de sus intereses, así como de su disponibilidad. Cada grupo se distribuyó en tres aulas diferentes: el aula de música para el grupo de composición y otras dos aulas cercanas para el grupo de efectos sonoros.

En la tercera sesión, se produjo la toma de contacto con el proceso, por medio de una tormenta de ideas y de la organización interna de los grupos de trabajo. Posteriormente, se realizó un taller de composición de bandas sonoras con un compositor profesional para familiarizar al alumnado con las características básicas de la composición de bandas sonoras y para que se

motivaran en el desarrollo del proyecto. Dicho compositor acudió durante dos sesiones más con cada grupo. Su función fue la de supervisar y apoyar el proceso compositivo, facilitar la utilización del banco de sonidos y explicar el funcionamiento del programa informático al alumnado. A partir de la sexta sesión, se desarrolló el proceso compositivo que se prolongó durante 20 sesiones, a través de un proceso centrado en facilitar la experimentación al alumnado. Una vez finalizado el proceso de la composición, se destinó una sesión al registro de la banda sonora en un estudio de grabación, y una última en la que se celebró el concierto fin de curso, en el que se interpretaron los proyectos elaborados.

3. Resultados

Los datos han sido codificados y triangulados para responder a las preguntas de la investigación. Así, se plantea la descripción densa de todo el proceso desarrollado para explicar la creatividad participativa que surgió durante la implementación del proyecto.

3.1. Proceso creativo y participativo

A partir de las anotaciones en el diario de clase, el visionado de los vídeos de las diferentes sesiones y los datos recogidos durante las entrevistas, se pudo confirmar que el proceso compositivo era cíclico y continuo. Más que una interacción constante entre las distintas fases, todas ellas interactuaron de forma cíclica y continua, de modo que la progresión del proceso se produjo de forma intuitiva y no sistemática.

Del análisis de los procesos de composición de los grupos se desprende que, en general, las respuestas se revisaron y repitieron durante un largo periodo de tiempo antes de llegar al punto de verificación de la tarea; mientras que, el tiempo dedicado a la identificación y preparación de la tarea fue relativamente corto. Así, tomando como referencia el modelo de Amabile (1996), se pueden señalar las siguientes fases:

1. Identificación de tareas.
 - a. Ver y comentar la escena.
 - b. La selección individual de instrumentos musicales.
 - c. Experimentación con sonidos mientras se reproduce la escena como fase inicial de identificación de la tarea.
2. Preparación.
 - a. Lluvia de ideas en grupo como fase preparatoria mediante el diálogo, la experimentación, el ensayo y el error, y el caos a la creación.
3. La generación de una respuesta.
 - a. El desarrollo de una respuesta a través de aproximaciones sucesivas, utilizando el ensayo y error como procedimiento básico.
 - b. Validación de tareas.
4. Versión final de la banda sonora.

Cada grupo era responsable de organizar el tiempo y el espacio disponibles. Así, se pudo identificar que los procesos de aprendizaje durante la etapa de composición cooperativa se corresponden con procedimientos propios del aprendizaje informal, siendo el caos dirigido durante el aprendizaje típico durante ciertas fases. En consecuencia, se pudo distinguir entre las estrategias docentes orientadas a fomentar el aprendizaje cooperativo, que el observador no

participante señaló como un factor a mejorar por parte del alumnado, y los procesos de aprendizaje grupal informal desarrollados durante gran parte del proyecto, basados en la implicación personal y el sentido del compromiso del estudiantado. Así, a través de la intuición, la experimentación por ensayo y error y la negociación constante, el alumnado aprendió de forma significativa.

El proceso creativo fue claramente cíclico, gradual y constante, aunque con altibajos. No obstante, puede definirse como un proceso ascendente, asociado a los resultados parciales señalados por el alumnado. En palabras de un estudiante, “no siempre estábamos contentos con las cosas, pero vimos que poco a poco empezaban a funcionar” (Alumno, 1, entrevista). Un observador participante, destacó “la evolución positiva del proceso” (Observador participante 1, diario de clase). El compositor residente y profesor-investigador observó que “la satisfacción progresiva con sus propias creaciones fue un factor esencial en el progreso del proyecto”. En ambas clases, el grado de satisfacción con el proyecto fue alto, ya que el 96.7% se sintió muy o bastante satisfecho con los resultados obtenidos.

Observamos un punto de inflexión cuando el alumnado comenzó a identificarse individual y colectivamente con el proyecto y se produjo una mejora significativa en el ambiente del aula, con la generación de una serie de sinergias entre el grupo y el profesorado, y en sus actitudes musicales: “Creo que hay un momento en el que todo encaja y todo parece funcionar mucho mejor” (Profesor, diario de clase). La mayoría del alumnado calificó el ambiente como “bueno” o “muy bueno” (93%); mientras que, solo el 7% restante opinó que había sido “regular” o “malo”.

Se pudo confirmar que el proceso creativo era participativo y compartido. Es decir, el resultado no era la suma individual de muchas partes, sino una creación colectiva surgida de un grupo que actuaba como unidad creativa. Aunque el papel del alumnado en el grupo variaba en función de múltiples factores, como sus habilidades musicales, su motivación o su bienestar, todo el grupo de estudiantes era consciente de que cada uno desempeñaba un papel fundamental en el resultado final. Un alumno declaró: “Todos contribuimos en la misma medida. Pedro, por ejemplo, sabía más de música y por eso tomó la delantera, pero sin las aportaciones de todos los demás, nuestra composición habría sido mucho peor” (Alumno 2, entrevista). Esto lo confirmó el propio alumno, que era muy consciente de su papel: “Todos hemos colaborado aportando nuestro grano de arena. Era nuestro proyecto” (Alumno 3, entrevista).

En definitiva, el estudiantado creó experiencias musicales significativas en función del papel musical que adoptó en el aula como creadores o intérpretes. Dos años después de la realización del proyecto, se entrevistó a tres estudiantes y se formó un grupo de discusión con siete de los alumnos y las alumnas que participaron. Su significado de la experiencia era evidente: “Me emociono cuando vuelvo a ver el corto. Me acuerdo de todo lo que hicimos” (Alumno 4, entrevista) (Durante la entrevista, se volvió a proyectar el corto con su música), “Volver al aula de Música me hace recordar todos los buenos momentos. Me emociono” (Alumno 5, entrevista) (La entrevista se realizó en el aula de Música. Este alumno no había estudiado música durante los dos cursos anteriores).

3.2. La voz del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los productos elaborados

La música y las imágenes desempeñaron un importante papel transversal en el proceso de enseñanza/aprendizaje durante el proyecto. Las imágenes se utilizaron claramente como guía de composición por parte del alumnado y se eligieron dos procedimientos básicos para añadir sonido a las imágenes en pantalla:

1. En primer lugar, haciendo coincidir los movimientos de los personajes u otros elementos de la pantalla con música o sonidos onomatopéyicos. Esta técnica de sincronización se define como *Mickey-Mousing* y es típica de los dibujos animados. Esto refleja cómo el alumnado utilizó sus conocimientos audiovisuales como punto de partida para construir su propio aprendizaje.
2. En segundo lugar, mediante la composición de música incidental. Esta se utilizaba para enfatizar aspectos psicológicos o emocionales o para generar una determinada atmósfera que favoreciera la implicación emocional del espectador o la comprensión de la escena. Este procedimiento se utilizó para componer temas asociados a los personajes principales de la escena en lo que se conoce como la técnica del *leitmotiv*. Fue utilizada exclusivamente por uno de los grupos. Una vez más, se trata de un recurso "dramático" que resulta familiar para el alumnado desde el punto de vista auditivo, lo que también se puso de manifiesto en el otro grupo, en el que se alternó el *Mickey-Mousing* con la técnica del *leitmotiv*, aunque predominó claramente esta última. Como apunta Chion (1993), se puede catalogar esta como música empática, puesto que participa decisivamente en la transmisión de emociones en la escena, adaptando la composición a códigos culturales de alegría, tristeza u otras emociones que sugiere la imagen.

En el análisis de los procesos creativos del alumnado y de su creación final, el origen de sus ideas musicales para la banda sonora fue importante porque se comprobó que, en gran medida, estaba influenciado por su bagaje musical cultural, a través de las convenciones o tópicos, asignándole un significado a la música en base a la que habían escuchado previamente. Esto se demostró en algunos casos, o bien se guiaron de forma inductiva por el compositor o profesor residente.

Se observaron usos implícitos de la música, como el tema de la banda sonora de *Piratas del Caribe* o la *Canzona Napolitana* de Tchaikovsky (véase un ejemplo en la Figura 6) en la fase inicial de lluvia de ideas. Pedro estudió piano. Fue el único de su grupo que estudió música fuera de la escuela, y sus habilidades musicales fueron reconocidas por el resto del grupo. Cuando se le entrevistó, describió con gran claridad la génesis de la idea inicial de la banda sonora y su desarrollo: "Después de un tiempo probando cosas, buscando, toqué una pieza de Tchaikovsky que estaba aprendiendo, que al final utilizamos como base. Después, todos aportaron ideas que fuimos añadiendo". Y, en cuanto al uso explícito de un tema, se pudo observar en el otro grupo, a través de la incorporación de *They don't know about us* de *One Direction*.

La instrumentación de la banda sonora de *Presto* es: dos teclados, batería, guitarra eléctrica, saxofón, xilófono bajo cromático, 3 xilófonos cromáticos, metalófono alto cromático, metalófono soprano cromático, 2 liras cromáticas, 2 carrillones cromáticos. En relación con la estructura audiovisual: (1) títulos iniciales y camerinos antes de la función. Refuerzo de la atmósfera. Presentación temática. (2) escena: técnica del *Mickey-Mousing*, sincronización, atmósfera, expectación. (3) persecución. Refuerzo de la atmósfera; (3) conclusión: Final

espectáculo Tema 1 Rock; (4) títulos de crédito: acordes guitarra. La banda sonora está compuesta, de forma sincronizada, con la imagen como una pieza musical de principio a fin, en un compás de 4/4 y una tonalidad de mi bemol mayor.

A continuación, se presenta el análisis de las bandas sonoras a través de las diversas secciones (*Cue*) que se presentan numeradas y según una cronología temporal:

- *Cue* 1M1 00:00-00:12: se presenta el tema del conejo, coprotagonista, con una función incidental y según la armonía Mi bemol Mayor-La bemol Mayor- Mi bemol Mayor- Si bemol Mayor (BSO. *Presto*). La melodía se presenta en un ámbito Re-La con un ritmo constante de corcheas y negras (Figura 1).

The image shows a musical score for a 4/4 piece in B-flat major. The tempo is marked as 120. The score includes six staves: Glockenspiel, Metalófono Soprano, Metalófono Contralto, Xilófono Alto, Xilófono Bajo, and Saxofón Contralto. The Xilófono Bajo staff is highlighted with a red box. The music consists of a steady rhythm of eighth and quarter notes.

Figura 1. Fragmento de la partitura del tema del coprotagonista 1

- *Cue* 1M2 00:13-00:34: se presenta un tema secundario, con una función incidental, de refuerzo emocional y transición. La armonía Do Mayor-re menor-Do Mayor, referenciando de forma implícita Sol Mayor con séptima de dominante. La melodía es calmada y evocadora en un ámbito de novena, Sol-Fa, con un ritmo basado en la negra con puntillo y corcheas (ver Figura 2).

The image shows a short musical phrase in 4/4 time, starting with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and ending with a half note. The dynamic is marked as *mf*.

Figura 2. Fragmento de la partitura del tema secundario

- *Cue* 1M3 00:35-00:55: se presenta el tema del mago, coprotagonista, con una función incidental según la técnica *Mickey-mousing* y a partir de la armonía do menor-fa menor-do menor-fa menor-do menor. La melodía enfatiza el ritmo, marcado en negras y corcheas, y el carácter armónico.



Figura 3. Fragmento de la partitura del tema del coprotagonista 2

- Cue 1M4 00:56-00:01:12: Se presenta un tema secundario en el que se evoca el tema del mago, con una función incidental según la armonía do mayor-re menor-Do Mayor-re menor. Melodía sincopada de ámbito Do-Sol, con un ritmo similar a 1M2.
- Cue 1M5 01:13-01: 03:27: Se presentan los temas de los pasos del conejo, los trucos del mago, los pasos del mago, los movimientos del sombrero del mago, el chasquido de los dientes del conejo, los movimientos de la escalera y los golpes en el escenario. Todo ello con una función incidental a través de la técnica *Mickey-Mousing*, con una armonía variada según el tema y la armonía basada en escalas, acordes o efectos. El ritmo onomatopéyico, según el movimiento de los personajes.



Figura 4. Fragmento de la partitura de los trucos del mago

- Cue 1M6 03.28-04:19: variación del tema del conejo, con una función diegética, según la armonía Do Mayor-Fa Mayor. Melodía ágil, en corcheas en Mi con movimiento por grado conjunto y bordaduras. Ritmo marcado con un pulso constante.



Figura 5. Fragmento de la partitura de los trucos del mago

- Cue 1M7 04:20-04:46: Se presenta el tema del conejo (1M1) con la inclusión del saxo en la melodía y el refuerzo rítmico con la batería.

- *Cue 1M8 04:47-05:15*: se presenta la música de los títulos de crédito con una función incidental como epílogo a través de una secuencia armónica con la guitarra eléctrica según un patrón rítmico propio de la música POP.
- *Cue 1M1 00:07- 01:10*: tema principal del protagonista, con una función incidental según la armonía Do Mayor-Fa Mayor (BSO. *Presto*). Movimiento melódico ondulante, según un ritmo simple de blancas y negras.



Figura 6. Fragmento de la partitura del tema del protagonista

- *Cue 1M2 01:11-03:01*: Tema principal y variaciones y con una función incidental, que recrea emociones del personaje principal según la misma armonía de 1M1, y una melodía ascendente que se mueve por terceras con una secuencia rítmica simple, constante y cuadrada.



Figura 7. Fragmento de la partitura del tema del protagonista

- *Cue 1M3 03:02- 04:31*: Tema de la esperanza, con una función incidental que recrea las emociones del protagonista con una continuidad armónica (1M1) y un movimiento melódico ondulado con un refuerzo rítmico de la batería.



Figura 8. Fragmento de la partitura del tema del protagonista

- *Cue IM4 04:32 – 5:53*: tema de la búsqueda, como repetición de IM3, con una función incidental para reforzar las emociones de los personajes según la armonía de 1M1 y 1M3 y la fusión melódica de los temas principales 1M1 y 1M3.

El análisis de las bandas sonoras y otros procesos creativos pone de manifiesto el lenguaje semiótico emergente del que derivó la música, basado en los antecedentes musicales culturales del alumnado. Todo ello se produjo de forma intuitiva, junto con el uso de otros temas previos o la orientación del compositor y del profesorado. El proyecto, tal y como fue concebido, no habría sido posible sin este conocimiento previo de la música de dibujos animados o la enculturación, ya que llevó al alumnado a realizar asociaciones tradicionales entre la música y las imágenes, o los principios compositivos, basados, entre otros, en aforismo rossiniano de melodía simple y ritmo claro. Esto también puede observarse en la forma en que se trata el tema femenino en la banda sonora de *Paperman*. Para este cortometraje, se compusieron dos temas, uno para el protagonista masculino y otro para el femenino. El carácter secundario de este último se hizo patente en los análisis, posiblemente relacionado con las nociones sociales de género.

Las características semióticas observadas en *Presto* son otro buen ejemplo, con un tono más bajo, un ritmo más lento y una instrumentación más grave que contrastan con un tono más alto, un ritmo más rápido y una instrumentación más aguda: es decir, el mago comparado con el conejo o, dicho de otro modo, el malo contrastado con el bueno. Todo ello demuestra la influencia del bagaje cultural audiovisual del alumnado, con sus convenciones familiares, utilizado como punto de partida y guía durante el proceso creativo.

4. Discusión

Del análisis de los datos se observa el carácter multidimensional y holístico en los aprendizajes centrados en la creatividad y modo cooperativo. Así, en línea con Burnard y Dragivic (2015), los procesos de aprendizaje se han desarrollado a través de un ambiente de clase basado en la confianza mutua, con un nivel alto 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, en línea con Lage-Gómez y Cremades-Andreu (2021). En este sentido, se revela la consideración de la emoción en música, tal y como señala Seddon (2012), como una forma de acción social más que como un estado interno. Tal y como apuntan Veach y Gladding (2007), el trabajo creativo en grupo funciona con adolescentes porque es motivante, y con la ayuda de un mentor son capaces de expresar sus emociones, en este caso a través de la música. Las manifestaciones del alumnado sobre el proyecto y lo que se trasluce de los análisis conjuntos realizados indican y ponen de relieve el papel de las emociones positivas, desde una perspectiva multidimensional, en su propio aprendizaje. Se pone de manifiesto la consideración del proceso creativo como cíclico y constante, en línea con Burnard y Younker (2004).

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, tal y como ha señalado DeNora (2000). 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 identidad colectiva, ya que el alumnado las ha incorporado como propias, utilizando la música para alterar la interpretación de una representación visual, tal y como sugiere Cook (1998). El alumnado ha sido capaz de plasmar una serie de convenciones del mundo audiovisual que han servido como punto de partida común, poniendo de manifiesto la importancia de ese bagaje previo adquirido a lo largo de los años, que han adaptado para dotar a la música de una personalidad propia según las características de cada aula.

Tal y como han sugerido Lage-Gómez y Cremades-Andreu (2020), los procesos creativos en el aula pueden recibir un nuevo enfoque innovador a través de proyectos educativos orientados a la creación musical compartida, basados en tres formas de participación: (1) la participación activa del alumnado en la toma de decisiones desde la fase de diseño del proyecto hasta el resultado final; (2) la participación del estudiantado en un objetivo compartido que, a su vez, conduce a un sentimiento de identidad grupal y, finalmente, (3) la participación a través de la enculturación; es decir, el alumnado participa en su cultura musical y audiovisual de base, utilizándola como punto de partida en el proceso creativo.

5. Conclusiones

El proyecto y la experiencia creativa descritos en este trabajo pueden considerarse participativos en el sentido de que tenían un objetivo compartido, con todo lo que ello implica. Al mismo tiempo, este objetivo fue elegido libremente y alcanzado conjuntamente por el alumnado, que también participó en el diseño del proyecto y en los procesos organizativos y creativos. Todos y todas contribuyeron a la realización de “su proyecto”, aunque en grados ligeramente diferentes según sus habilidades musicales y su motivación. Así, el proyecto en sí tenía un objetivo educativo y, por extensión, un objetivo transformador en los procesos de aprendizaje que conllevaba. La participación del alumnado en el proyecto implicaba también un alto grado de implicación personal tanto a nivel social como emocional, dirigido a la creación de una banda sonora, por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje estaban todos enfocados a la consecución de este objetivo concreto.

En cuanto a la creatividad participativa, el alumnado se implicó activamente en el diseño y el resultado del proyecto, gracias a un ambiente de clase caracterizado por una relación de confianza mutua entre discentes y docente, así como un fuerte sentido de compromiso con la iniciativa, ya que se requería un esfuerzo compartido en todas las diferentes etapas del proyecto. Así, el potencial de aprendizaje creativo viene determinado por la importancia de la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, al que infunde significado. En este proceso de aprendizaje, se forja un sentido de identidad grupal a través de la creación e interpretación de su propia música y la creación de un mundo cultural compartido, basado a su vez en un sistema de convenciones audiovisuales que les son familiares por sus propios antecedentes culturales. De este modo, cada estudiante participante asume su propia tarea dentro del grupo, en función de sus habilidades musicales o del instrumento o instrumentos que toque. Construyen significados musicales a través de su papel de creadores o intérpretes en una aproximación intuitiva y ecléctica al lenguaje de la música y los estilos musicales, aprovechando una multitud de influencias diferentes basadas tanto en el alumnado como en los conocimientos musicales del profesorado.

En definitiva, y como elemento observado tanto por el alumnado como por observadores e investigadores, se refleja la conexión de una variedad de elementos que han interactuado desde una perspectiva holística en los procesos de aprendizaje. Estos han determinado la variedad de aprendizajes generados en el aula en el marco de los procesos creativos y participativos del aula. Nos referimos a la motivación, las emociones positivas, el ambiente y bienestar, la democracia y la voz del alumnado, la identidad del grupo enmarcada en el desarrollo de proyectos didácticos de creación musical.

5.1. Implicaciones para la práctica docente

Hemos comprobado la utilidad de la composición de bandas sonoras, debido a su carácter auténtico, inclusivo y reflexivo en el que distintos lenguajes se han fundido en una única manifestación artística. Esto se ha debido a que:

1. Ha representado una guía compositiva para el alumnado. La música dota de expresividad, ambienta y ayuda a estructurar temporalmente la imagen. Sin embargo, si observamos este hecho en sentido inverso y desde un punto de vista

didáctico, la imagen se ha convertido en un elemento que ha guiado la creación musical.

2. Ha sido un agente motivador favoreciendo que el alumnado identificara el aprendizaje como auténtico, situado en un contexto próximo a su propia realidad.

Desde el enfoque de la didáctica de la creación musical, hemos comprobado la utilidad del uso de soportes visuales para tomar contacto con la composición e improvisación en el contexto de la Educación Secundaria.

En todo ello, el tiempo ha resultado ser un elemento conflictivo en el desarrollo de los proyectos didácticos, en buena medida debido a la dificultad de encontrar un equilibrio entre el tiempo escolar y el tiempo creativo”. Es decir, las clases tienen una duración concreta en el marco de una programación de aula, que no siempre están unidas a las necesidades del alumnado para el desarrollo de los proyectos.

Debemos destacar la importancia de la motivación del alumnado, a través de su identificación con el proyecto en la consecución de experiencias musicales significativas. Aunque, la composición cooperativa genera algunos aspectos problemáticos en relación con el espacio: para ello, la utilización de diversos espacios de trabajo para los diversos grupos resulta un elemento importante para el desarrollo de procesos centrados en la creatividad y significativos.

Proponemos una clasificación de la composición musical en el aula que favorezca su planificación en el aula: (1) proceso-producto; (2) individual o colectiva; (3) utilización de instrumentos musicales, objetos, ordenadores, programas informáticos o mixta; (4) estudiantes inexpertos o estudiantes con experiencia previa; (5) utilización de notación musical, graffias musicales o sin soporte escrito; (6) objetivos; (7) aprendizaje informal o aprendizaje formal; (8) pautas propuestas al alumnado: abiertas o cerradas; (9) estilo compositivo; (10) tiempo propuesto.

Financiación y agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el “Programa estatal de I+D+i orientada a Retos de la Sociedad” a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, número de referencia: RTI2018-096532-A-I00.

Referencias

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westfield Press.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263. <https://doi.org/10.1017/S026505170400587X>
- Bolden, B. (2009). Teaching composing in secondary school: a case study analysis. *British Journal of Music Education*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1017/S0265051709008407>
- Burnard, P. (2007). Prelude: Provocations in creativity research. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts education* (pp.1175-1179). Springer.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press.

- Burnard, P. y Younker, B.A. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76. <https://doi.org/10.1177%2F0255761404042375>
- Burnard, P. y Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 4(3), 371-392. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Chen, J.C.W. (2020). Mobile composing: Professional practices and impact on students' motivation in popular music. *International Journal of Music Education*, 38(1), 147-158. <https://doi.org/10.1177/0255761419855820>
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós.
- Cohen, A.J. (2000). Film music. Perspectives from Cognitive Psychology. En J. Bhuler, C. Flinn y D. Newmeyer (Eds.), *Music and Cinema* (pp.360-377). University Press of New England.
- Cohen, A.J. (2010). Music as a source of emotion in film. En P.N. Juslin y J.N. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion Theory, Research, Applications* (pp.249-272). Oxford University Press.
- Cook, N. (1998). *Analysing musical multimedia*. Clarendon Press.
- Cremades, R., Lorenzo, O. y Turcu, I. R. (2015). Rai music as a generator of cultural identity among young magrebies. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 46(1), 175-184. <https://www.jstor.org/stable/24327333?seq=1>
- Cross, I., Laurence, F. y Rabinowitch, T.C., (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Emphatic Creativity. En G. Welch y G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp.337-353). Oxford University Press.
- Devaney, K. (2019). 'Waiting for the wow factor': Perspectives on computer technology in classroom composing. *Journal of Music, Technology and Education*, 12(2), 121-139. https://doi.org/10.1386/jmte_00002_1
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, 7(1), 39-57. <https://doi.org/10.1080/14613800500042109>
- Fautley, M. y Savage, J. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school The Arts Drama, Visual Art and Design*. Routledge.
- Fowler, A. (2014). Composing and performing in the key stage 3 classroom: A study using multi-trait, multi-method analysis. *British Journal of Music Education*, 31(1), 5-18. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000247>

- Glăveanu, V.P y Beghetto, R.A. (2020). Creative Experience: A Non-Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 33(2), 75-80. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1827606>
- González, J.M. (2015). Fundamentos de la semiótica de la música. En J.M. Pozuelo *et al.* (Eds.), *De Re Poética. Homenaje al profesor D. Manuel Martínez Arnaiz* (pp.383-401). Universidad de Murcia.
- Hernández-Torrano, D. y Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Hopkins, M.T. (2015). Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 405-424. <https://doi.org/10.1177/0022429414555135>
- Irwin, R.L. y Cosson, A. (Eds.) (2007). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/14681360903556756>
- Kokotsaki, D. y Newton, D.P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491-508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2021). Group Identity in a Secondary School Classroom Constructed through Musical Creation. *Croatian Journal of Education*, 23(1), 35-61. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i1.3824>
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising ‘Participatory Creativity’ in Music Education: Unpacking the Whole Process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007>
- Lapidaki, E., Rokus de Groot, R. y Stagkos, P. (2012). Comunal creativity as sociomusical practice. En G. Welch y G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp.371-378). Oxford University Press.
- Malbran, S. (2010). El modelo cross-modal aplicado a las artes temporales. En M.E. Riaño y M. Díaz (Eds.), *Voz, Cuerpo y acción. Un espacio para la música* (pp.75-82). Publican Ediciones.
- Menard, E.A. (2015). Music Composition in the High School Curriculum: A Multiple Case Study. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 114-136. <https://doi.org/10.1177/0022429415574310>
- Miell, D. y Littleton, K. (Eds.) (2004). *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. Free Association Books.

- Montoya, J.C. (2016). Clásicos populares gracias al cine: la banda sonora como agente generador de significados musicales. En S. Andrés (Ed.), *Clásicos populares gracias al cine: la banda sonora como agente generador de significados musicales* (pp.321-334). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Murillo, A., Riaño, M.E., y Berbel, N. (2019). The classroom as a sounding board for sonorous creation: New architectures and technological tools to bring the art of sound to education. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Riaño, M.E., Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Music education, creativity and technology: An exploratory study on teaching strategies and creative activities with ex novo software. *Revista Electronica Educare*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Ruthmann, A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 43-58. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X08089889>
- Savage, J. y Fautley, M. (2011). The organisation and assessment of composing at Key Stage 4 in English secondary schools. *British Journal of Music Education*, 28(2), 135-157. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000040>
- Sawyer, R.K. y DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81-92. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013282>
- Saether, E., Mbye, A. y Shayesteh, R. (2012). Intercultural Tensions and Creativity in Music. En G. Welch y G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp.354-370). Oxford University Press.
- Seddon, F.A. (2012): Empathetic creativity in music making. En O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education* (pp.133-147). Ashgate.
- Spence, C. (2007). Audiovisual multisensory integration, *Acoustical Science and Technology*, 28(2), 61-70. <https://doi.org/10.1250/ast.28.61>
- Tan, S. y Kelly, M. (2004). Graphic representations of short musical compositions. *Psychology of Music*, 32(2), 191-212. <https://doi.org/10.1177%2F0305735604041494>
- Tobias, E.S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213-237. <https://doi.org/10.1177/1321103X13487466>
- Veach, L.J. y Gladding, S.T. (2007). Using Creative Group Techniques in High Schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/01933920600978570>
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Ediciones Paidós Ibérica.