





Activistas del sonido: niños y artistas como co-creadores en experiencias multidisciplinares con música electroacústica en un centro de alta complejidad (1)

Adolf MurilloUniversitat de València  **Borja Mateu-Luján**Universitat de València  **Jesús Tejada**Universitat de València  **Adela González-Zamora**Universitat de València  <https://dx.doi.org/10.5209/aris.90246>

Recibido: 20/07/2023 • Aceptado: 13/09/2023

ES Resumen. Los centros educativos de alta complejidad acogen una diversidad de niños y niñas que en general proceden de familias humildes y que habitan barrios desfavorecidos. Este estudio, financiado por el programa *Resistències Artístiques* del Consorcio de Museos de la Generalitat Valenciana (España), ha consistido en la residencia de un artista durante 20 sesiones (60 horas) en un centro de alta complejidad de la etapa de Educación Primaria. Participaron 15 alumnos y alumnas de 6.º curso. El objetivo de este estudio ha sido analizar y comprender las percepciones del profesorado sobre una experiencia de creación artística multidisciplinar a través de lenguajes contemporáneos en un centro de alta complejidad. El artista, junto con la participación activa del alumnado y la colaboración docente, orientó su trabajo a la creación multidisciplinar (música, expresión corporal, plástica y dramatización) utilizando lenguajes contemporáneos para cada una de estas áreas implicadas. Los resultados se reflejan en las composiciones y los procesos acometidos. Así, los procesos dieron lugar a 1) cambios actitudinales positivos en el alumnado con respecto a la participación, la implicación y la motivación que resignifican la utilidad de los procesos artísticos en los contextos vulnerables; 2) transformación de la perspectiva docente ante las posibilidades metodológicas derivadas de este tipo de enfoques artístico-creativos centrados en el sonido.

Palabras Clave: Creatividad musical; enfoque multidisciplinar; residencias artísticas; paisajes sonoros; sensibilización acústica

EN Sound activists: children and artists as co-creators in multidisciplinary experiences with electroacoustic music in a highly complex centre

EN Abstract. Highly complex educational centres host a diversity of children who generally come from poor families and live in disadvantaged neighbourhoods. This study, funded by the *Resistències Artístiques* programme of the Consortium of Museums of the Generalitat Valenciana (Spain), consisted of an artist in residence for 20 sessions (60 hours) in a highly complex primary school. Fifteen 6th grade students took part. The aim of this study is to analyse and understand the teachers' perceptions of an experience of multidisciplinary artistic creation through contemporary languages in a highly complex centre. The artist, together with the active participation of the students and the collaboration of the teaching staff, oriented his work towards multidisciplinary creation (music, corporal expression, plastic arts and drama) using contemporary languages for each of the areas involved. The results are reflected in the compositions and processes undertaken. Thus, the processes resulted in 1) positive attitudinal changes in the students with respect to participation, involvement and motivation that re-signify the usefulness of artistic processes in vulnerable contexts; 2) transformation of the teaching perspective in the face of the methodological possibilities derived from this type of artistic-creative approaches centred on sound.

¹ Este trabajo se ha realizado con la financiación del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (Proyecto "Activistes del so". Programa "Resistències Artístiques. Processos Artístics en Entorns Educatius 2021-2022" (867/21 [21CMCV/MED/21-21690-A00/688A). Asimismo, es parte de la investigación "Diseño, construcción y Validación de un nuevo instrumental musical experimental para el s. XXI Hacia unas prácticas de la ciudadanía participativas y creativas" (Grupos de Investigación Emergentes código: GV/ 2021/136). Agencia financiadora: Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital. Generalitat Valenciana.

Keywords: Musical creativity; multidisciplinary approach; artistic residencies; soundscapes; acoustic awareness.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Residencias artísticas en España: un breve recorrido. 1.2. El artista en residencia. 1.3. Creación sonora y creatividad. 2. Método. 2.1. Diseño de investigación. 2.2. Contextualización y caracterización del alumnado y profesorado. 2.3. Diseño de la intervención Activistas del Sonido. 2.4. Procedimiento de análisis. 3. Resultados y discusión. 3.1. Dificultades en el proceso. 3.2. Procesos del proyecto. 3.3. Aspectos positivos. 3.4. Participación. 3.5. Implicaciones y transformaciones. 4. Conclusiones. Financiación. Referencias.

Cómo citar: Murillo, A.; Mateu-Luján, B.; Tejada, J.; González-Zamora, A. (2024). Activistas del sonido: niños y artistas como co-creadores en experiencias multidisciplinares con música electroacústica en un centro de alta complejidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(1), 169-181. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.90246>

1. Introducción

Las actividades de educación musical a través de la creación y la experimentación sonora no suelen ser una práctica habitual en el contexto español (Murillo et al., 2019), más si cabe cuando hablamos de la incorporación de lenguajes artísticos contemporáneos. Combinar este grupo de factores suele resultar complejo en los entornos escolares formales, ya que, debido a creencias arraigadas en el profesorado, la mayoría de las intervenciones se diseñan sobre enfoques tradicionales (O'Neill, 2014). Obviamente, la dificultad aumenta cuando estas propuestas son llevadas a cabo en centros educativos de alta complejidad.

Estos centros de alta complejidad acogen diversidad de niños de múltiples procedencias. Se ubican en zonas social, cultural y económicamente desfavorecidas en los que un amplio porcentaje del alumnado requiere necesidades de compensación educativa derivadas del contexto (Generalitat Valenciana, 2021). Estos contextos vulnerables habitualmente adolecen de problemas relacionados con la falta de motivación e interés por el aprendizaje (O'Malley et al., 2015). Así, cuando se habla de un centro educativo de alta complejidad, el profesorado debe familiarizarse con la imprevisibilidad de cualquier acción docente que emprende con el alumnado.

Algunas investigaciones (Stoelinga et al., 2015; Thomson et al., 2011; Thomson et al., 2012) sugieren que las pedagogías creativas basadas en las artes facilitan la implicación de los estudiantes en la vida escolar, aumentando la motivación y la participación en los aprendizajes. Esto es especialmente relevante en jóvenes en riesgo de exclusión social o abandono escolar.

Las experiencias de creación musical basada en el sonido facilitan el acceso a una educación inclusiva mediante la creatividad (Bolton 2008; Holland, 2016; Seddon y O'Neill 2001). El uso de enfoques basados en la lectoescritura musical occidental, cuando se utiliza como base de los procesos de aprendizaje en contextos formales no profesionales, puede generar tensiones que no se resuelven (Jorgensen, 2008), resultando en una menor implicación y en la falta de compromiso del alumnado hacia su aprendizaje musical (O'Neill, 2014).

El objetivo de este estudio ha sido analizar y comprender las percepciones del profesorado sobre una experiencia de creación artística multidisciplinar a través de lenguajes contemporáneos en un centro de alta complejidad.

1.1. Residencias artísticas en España: un breve recorrido

La participación de artistas o colectivos de artistas en el contexto escolar español es relativamente nueva en España (Morales, 2020). En otros países como Italia (Reggio Emilia), la colaboración entre artistas-tallerista y maestros ha propiciado interesantes experiencias de aplicación del potencial artístico en el contexto escolar (Manera, 2022). Asimismo, en Inglaterra, Australia y Estados Unidos, este tipo de colaboraciones han sido más habituales con una larga tradición e investigaciones sobre el tema (Galton, 2008; Imms et al., 2011; Rabkin et al., 2011).

En la década de los 2000, se produce un aumento de residencias artísticas en España a través de programas apoyados por instituciones culturales, fundaciones y centros educativos (Morales, 2020). Así pues, las sinergias entre artistas y docentes se han reforzado en las últimas décadas de un modo extraordinario (Macaya y Valero, 2021). El incremento de iniciativas en relación con la educación y el arte ha sido constante. Programas como Resistències Artístiques² (Comunitat Valenciana), Levadura³ (Madrid), Aquí Trabaja un Artista⁴ (Madrid), Periferias Escolares⁵ (País Vasco), En Residencia⁶ (Barcelona), Claves⁷ (España),

² Consorcio de Museos Generalitat Valenciana + Conselleria d'Educació.

³ Ayuntamiento de Madrid + Fundación Banco Santander.

⁴ Centro de Arte 2 de Mayo.

⁵ Tabakarela.

⁶ ICUM + Consorcio de Educación de Barcelona

⁷ Fundación Daniel y Nina Carasso.

Intraescolar⁸ (Región de Murcia), Un/a Artista Viene a Vernos⁹ (Canarias), entre muchas otras, han generado un rico ecosistema con numerosas e interesantes propuestas.

1.2. El artista en residencia

A principios del siglo XX, algunos de los artistas-profesores ya reconocían que los métodos educativos vigentes ahogaban la expresión natural de los alumnos y, en consecuencia, proponían un nuevo método para el progreso del niño (Efland, 2004). Así pues, la idea de que el artista sea un catalizador de la reforma escolar o de la introducción de nuevas pedagogías creativas en un sistema educativo no es nueva (Hunter, 2018).

A nivel internacional, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre los resultados y las repercusiones del trabajo de los artistas en entornos educativos formales e informales (Bamford, 2006; Galton, 2008; Hunter, 2005; Imms et al., 2011; Rabkin et al., 2011; Reiss y Pringle, 2003).

En algunas de las investigaciones, los profesores declaran que la oportunidad de trabajar junto a artistas en entornos escolares mejoraba su confianza para enseñar las artes, aumentaba sus conocimientos y habilidades artísticas y ampliaba su repertorio de pedagogías creativas aplicables a la enseñanza de otras materias (Hunter, 2011).

Por otra parte, para los artistas, muchas de estas experiencias suponen una posibilidad de experimentar un crecimiento profesional al tener que adecuar sus prácticas a los entornos escolares, además de la oportunidad de reflexionar sobre sus propuestas artísticas al compartirlas con alumnado y profesorado de los centros donde se realizan (Hunter et al., 2016). En este sentido, algunas de estas investigaciones se han centrado en las formas en que los artistas podrían fomentar experiencias de aprendizaje más colaborativas y creativas en el contexto escolar en general (Galton, 2008).

En la misma línea, otros estudios aluden a la introducción de las artes en el contexto escolar como herramienta para la mejora de las técnicas y destrezas relacionadas con las propias artes (Imms et al., 2011), el conocimiento relacionado con la estética e historia del arte (Galton, 2008) o con el desarrollo de la creatividad (Burton et al., 1999; Donelan et al., 2009; Imms et al., 2011).

Otras aportaciones destacables sobre la acción artística en los contextos escolares son: la mejora del desempeño individual en otras áreas del currículum (Burton et al., 1999; Dreeszen, et al., 1999), la mejora de los proyectos cuando se abordan entre varias áreas del currículum (Donelan et al., 2009), el aumento de la motivación y la participación de alumnado en los procesos de aprendizaje (Donelan et al., 2009; Galton, 2008) y el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo (Imms et al., 2011). Algunas investigaciones señalan la importancia de la presencia de los artistas en las aulas, ya que ayudan a mejorar las relaciones sociales entre el alumnado y el profesorado (Donelan et al., 2009; Imms et al., 2011). En algunos casos, estas experiencias trascienden los centros educativos, pues generan vínculos con la comunidad (Berbel et al., 2020) reforzando la idea de pertenencia al barrio, la cohesión social y la participación de las familias en las actividades educativas de los centros (Berbel et al., 2020).

La contribución de los artistas puede ser interpretada como una interrupción necesaria que altera las relaciones en constante cambio dentro del entorno escolar, generando así nuevos conocimientos de manera conjunta (Hunter, 2018). Según Kenny y Morrissey (2016), las "perturbaciones" que los artistas pueden provocar en los entornos educativos ofrecen vías para mejorar el proceso de aprendizaje. Cuando un artista ingresa en la educación formal, el "espacio" del aula se ve alterado o perturbado, introduciendo elementos de sorpresa, tensión e interés (Kenny y Christophersen, 2018).

Los espacios de asociación entre profesores y artistas pueden actuar potencialmente como "puntos de giro pedagógicos" (Ellsworth, 2005). Se trata pues, de aprovechar las oportunidades y energías de cambio a las que las comunidades educativas están llamadas a aspirar y promulgar (Harris, 2016; Jefferson y Anderson, 2017). En este sentido, Wolf y Younie (2019) afirman que para que la colaboración sea real entre artista y profesor lo ideal es que la corriente de aprendizaje fluya en ambos sentidos. Kind et al. (2007) ofrecen unos resultados similares cuando sugieren que el aprendizaje no es unidireccional y va de los artistas a los profesores e incluso al revés.

No obstante, este tipo de colaboraciones se pueden resentir cuando los artistas intentan imponer sus ideas en lugar de abrir espacios de colaboración (Griffiths y Wolf, 2009) o cuando las visitas de los artistas son experiencias puntuales o no sostenibles en el tiempo por falta de apoyo institucional (Kenny, 2017; Kenny y Christophersen, 2018; Kinsella et al., 2018).

1.3. Creatividad y la creación sonora

La creatividad es la capacidad de crear algo nuevo o combinar de distintas y nuevas formas conocimientos que ya se tienen (Ness, 2021). El pensamiento creativo ayuda a que el alumnado abra la visión a un mundo más amplio en cuanto a oportunidades. El alumnado a través de la creatividad tiene la posibilidad de aplicar los conocimientos que adquiere en el aula y así ser capaz de resolver cualquier problema que le pueda surgir (Corbisiero-Drakos et al., 2021).

Entre todas las disciplinas del sistema educativo, son las artísticas las que están estrictamente vinculadas con el desarrollo de la creatividad en el alumnado (Corbisiero-Drakos et al., 2021). Así, por ejemplo, se ha demostrado que a partir de las actividades relacionadas con la creación musical los estudiantes conectan con distintas experiencias creativas (Cross et al., 2012).

⁸ Instituto de las Industrias Culturales de la Región de Murcia.

⁹ TEA, Tenerife Espacio de las Artes.

Existen enfoques actuales que pueden propiciar el desarrollo y trabajo de la creatividad, ese es el caso de la *sound-based music* (SBM) (Landy, 2007). Un género que deja de utilizar la nota musical como unidad y el sonido pasa a ser la unidad básica y principal (Landy, 2007). El trabajo a partir de la SBM y la composición introducen al alumnado no solo en los conceptos y la música en sí misma, sino que también en la práctica creativa (Holland y Chapman, 2019). Este tipo de música ofrece libertad y autonomía a los estudiantes para poder ser creativos y llevar a cabo sus ideas (Therapontos, 2013).

Existe una necesidad de integrar esta música dentro de las escuelas y los currículos y que sea mucho más accesible (Landy, 2007). Así, la investigación de Therapontos (2013) analiza la implementación de la SBM en las escuelas de Chipre, como una oportunidad de experimentar nuevas posibilidades sonoras, y como apertura a nuevas formas expresivas musicales (Holland, 2015).

En las intervenciones de SBM que se llevan a cabo en el aula todo se desarrolla a partir del trabajo que realiza el alumnado, por lo que este se convierte en el centro del proceso (Holland, 2016). Todo ello favorece la motivación y el interés que tienen los estudiantes por este tipo de música (Holland, 2016), ya que muchas veces puede resultar extraña y poco conocida para ellos (Landy, 2007).

Asimismo, las experiencias que se desarrollan a partir de la composición electroacústica de SBM dan al alumnado la oportunidad de ser creativos con el sonido sin necesidad de tener conocimientos musicales previos (Holland y Chapman, 2019). A través de trabajos así, el alumnado descubre el potencial de las actividades creativas mediante SBM, un enfoque de música que facilita estrategias de exploración y experimentación, permitiendo al alumnado desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la aceptación de riesgos (Holland, 2015; Therapontos, 2013).

Enfoques como el descrito en la investigación resultan ser una alternativa a la educación musical tradicional, puesto que, al romper con lo que culturalmente se conoce como música, se produce un cambio en la visión de la enseñanza musical (Richardson, 2021).

2. Método

2.1. Diseño de investigación

La presente investigación toma forma de un diseño de tipo exploratorio-descriptivo dentro del paradigma interpretativo. Para obtener datos, se realiza una intervención artística multidisciplinar en aula. Su diseño puede ser propiamente definido como un estudio de caso, dado que el objeto de la intervención no es modificar la realidad de los procesos de enseñanza, sino analizar datos que permitan comprender los significados atribuidos por el profesorado a las acciones realizadas durante la misma, apartándose del paradigma crítico y adoptando la descripción como característica de la investigación.

2.2. Contextualización y caracterización de participantes

En el proyecto artístico participaron 6 niñas y 9 niños de diferentes nacionalidades, con edades comprendidas entre 11 y 12 años y que cursaban 6.º curso de Educación Primaria. Asimismo, participaron un profesor especialista de música, 3 profesores de apoyo y un artista en residencia. La propuesta se realizó durante 20 sesiones de 3 horas semanales y transcurrió desde febrero a junio de 2022.

El estudio se llevó a cabo en una escuela pública de la ciudad de Cullera (València). Este centro está catalogado como centro educativo de alta complejidad y recoge alumnado de procedencias diversas que normalmente pertenecen a familias humildes y barrios catalogados como colectivos especialmente desfavorecidos.

2.3. Diseño de la intervención Activistas del Sonido

La intervención realizada en este trabajo se basó en un proyecto orientado al uso e implementación de lenguajes artísticos contemporáneos a través de la experimentación y la creación sonora como elementos detonantes de las posteriores acciones. El proyecto artístico titulado “Activistas del Sonido”, diseñado por el artista en residencia, se articuló de tres fases. Cada fase incluyó actividades relacionadas con la creación sonora electroacústica. En el diseño de la intervención, se optó por un enfoque multidisciplinar. Según Xenitidou y Gilbert (2010), el traspaso de las fronteras y colaboraciones interdisciplinarias también está fuertemente asociado a nuevos enfoques pedagógicos. En la propuesta, se partía del sonido y los diferentes lenguajes como la expresión corporal, lo visual o la dramatización eran utilizados como detonantes didácticos, ampliando así la perspectiva sobre la acción que se estaba llevando a cabo. En otros casos, esto permitió explorar nuevos territorios durante el proceso creativo. En este sentido, Barton (2014, p.3) afirma que la “fluidez interpretativa y expresiva a través de la forma simbólica, ya sea auditiva/sonora, corporizada, textual, visual, escrita o una combinación de éstas en el contexto de una forma artística concreta” es más apropiada. Así pues, todas las disciplinas artísticas deben entenderse como diferentes formas de dar sentido, de representar la realidad y de alfabetizar (Ewing 2010).

En la primera fase de sensibilización, se realizó una escucha focal de sonidos minúsculos¹⁰. Para ello, se invitó al alumnado a buscar pequeños objetos y materiales con la capacidad de generar algún tipo de sonido curioso y que les aportara cierta sorpresa. Estos sonidos fueron grabados digitalmente para su uso posterior

¹⁰ El uso de sonidos “minúsculos” alude a una metáfora utilizada por el artista en residencia para referirse a sonidos extraídos de objetos cotidianos y que necesitan de cierta amplificación del sonido para ser captados con mayor definición. Por ejemplo, el golpe de un alfiler sobre un plato de cristal.

como primera paleta sonora. En esta fase, también se presentó al alumnado la herramienta Aglaya Play (Murillo et al., 2020) la cual ha facilitado la creación musical electroacústica colaborativa (Fig. 1). La herramienta destaca por su facilidad de uso y diseño intuitivo, permitiendo a los estudiantes, incluso sin experiencia, implicarse rápidamente en la creación musical electroacústica. Este software promueve la colaboración, fomenta la experimentación sonora, por ende, la creatividad, y permite que los estudiantes se aventuren en terrenos sonoros que quizás no habrían explorado con otras herramientas más cerradas o limitadas. En proyectos similares (Murillo, et al., 2021), su uso ha potenciado la confianza y calidad creativa del alumnado.



Figura 1. Alumnado trabajando con el Software Aglaya Play desde los enfoques performativo y experimental. (Fotografías de los autores)

El software Aglaya Play surge como una respuesta innovadora a la identificación de limitaciones técnicas y pedagógicas de la herramienta de creación colaborativa *Soundcoo*, según se reveló en un estudio piloto realizado por Riaño et al. (2022). Este análisis brindó el fundamento necesario para el desarrollo de un diseño más intuitivo y equilibrado del software. Como resultado, se suprimieron algunos módulos, al tiempo que se implementó un sistema de conexión entre módulos más simplificado. Desde una perspectiva pedagógica, se diseñaron dos modos de aplicación: uno con énfasis en la acción performativa y otro orientado hacia un enfoque experimental, denominado *LAB*. Los módulos destinados a la acción performativa incluyen: *Sampler*, *Multisampler*, *Creative Transformer*, *Keys*, *Instrument*. Estos módulos fueron diseñados con el propósito de facilitar acciones performativas controladas en tiempo real desde dispositivos móviles. Por su parte, los módulos *Soundbox* y *Looper*, que no disponen de conexión con los dispositivos móviles, se diseñaron para integrar la parte experimental o *LAB* del software. Esta faceta está orientada a la creación y transformación de sonidos mediante técnicas avanzadas como la síntesis granular y la generación de ritmos. Aglaya fue implementado mediante el lenguaje Max-MSP (Cycling'74 & IRCAM, 2019) y es compatible con sistemas operativos MacOS como Windows. Las funciones integradas en Aglaya Play se organizan en módulos que pueden ser operados a través de dispositivos móviles (como teléfonos y tabletas) o con un ratón. La interacción con dispositivos móviles se realiza mediante la aplicación específica Aglaya Play Mobile. Durante esta comunicación, los módulos de Aglaya Play procesan mensajes de control OSC provenientes de Aglaya Play Mobile.

La primera paleta sonora –la construida por el alumnado a partir de sonidos minúsculos– les ayudó a reflexionar sobre los sonidos invisibles o casi imperceptibles y, a su vez, permitió al artista introducir a los niños en un mundo microscópico imaginario. La acción de creación se concretó en la sonorización en pequeños grupos de estudiantes de una vídeo-creación a modo de *painting music* (Fig. 2). Esta debía buscar la conexión con el mundo microscópico de nuestro cuerpo a partir del sonido que podrían producir las bacterias y los fluidos corporales en movimiento. El resultado de esta acción audiovisual permitió generar varias improvisaciones sobre el contenido visual haciendo uso de la herramienta Aglaya Play. Asimismo, permitió una reflexión: los detalles visuales pueden ayudar a un uso creativo del sonido generando puntos de desarrollo, tensión y conclusión.



Figura 2. Creación de visuales para favorecer la creación sonora. (Fotografías de los autores)

En una segunda fase, se trabajó sobre el concepto de paisaje sonoro (Schafer, 1969). El alumnado, junto a los profesores implicados en el proyecto, cartografiaron¹¹ tres entornos de interés sonoro que ellos mismos decidieron. Entre estos entornos de interés se seleccionaron: la ciudad (calles, mercado, automóviles, construcciones), el entorno rural (río, presa de agua, arrozales) y el mar (playas, olas y rompeolas de piedra). Esta acción incluía una sesión de *soundwalking*¹² a través de estos tres contextos sonoros donde el alumnado fue grabando sonidos.

Según Labelle (2010), el sonido aglutina mucha información y está totalmente cargado de energía geográfica, social, psicológica y emocional. En este sentido, la inmersión dentro de los paisajes sonoros (Schafer, 1977; Truax, 2002) de la ciudad por parte del alumnado generó situaciones de aprendizaje desde una perspectiva diferente a la experimentación sonora realizada previamente. El objetivo de la propuesta fue avanzar desde lo micro a lo macro incrementando así la potencialidad pedagógica del sonido.

La variada muestra de sonidos recogida (Fig. 3) ayudó a confeccionar la segunda paleta sonora, la cual fue complementada con una extensa documentación gráfica de fotos y vídeos. Esta experiencia contribuyó a generar una mayor sensibilización hacia los sonidos del entorno y favoreció el debate en el aula sobre aspectos como la contaminación acústica y su problemática en la salud de los seres humanos.



Figura 3. Toma de sonidos de los entornos de interés seleccionados por el alumnado (fotografías de los autores).

En una tercera fase y como parte final del proyecto, se realizaron acciones performativas con la intención de sintetizar las experiencias vividas. En primer lugar y a partir de los materiales recopilados, el alumnado fue realizando composiciones para sonorizar los tres entornos trabajados: la Ciudad, el Entorno Rural y el Mar. Estas composiciones sonoras fueron complementadas con representaciones gráficas creadas por los grupos de estudiantes (Gil et al., 2015), si bien en este estudio actuaron como estructuras visuales que facilitaron la creación sonora en tiempo real a través del programa Aglaya Play. El producto final fue realizado

¹¹ El uso del concepto cartografía en esta fase de la propuesta hace referencia a la selección, análisis y documentación por parte del alumnado de diferentes localizaciones de la ciudad centrando, el interés en los sonidos que habitan estos espacios. Se puede operativizar a través de coordenadas en Google Maps.

¹² El término *soundwalking* o *caminata sonora* se refiere a una actividad práctica donde los participantes caminan por diferentes lugares escuchando atentamente el entorno sonoro. Esta práctica busca promover la conciencia acústica del ambiente y reflexionar sobre cómo los sonidos afectan y configuran nuestra percepción y experiencia del espacio. En muchas ocasiones, el *soundwalking* se utiliza como una herramienta para investigaciones en ecología acústica, diseño sonoro urbano o como una forma de arte sonoro. La idea es escuchar activamente, identificar fuentes de sonido y reflexionar sobre la calidad y características del paisaje sonoro de un lugar específico.

a partir de un enfoque multidisciplinar que implicó la expresión sonora, motriz y visual. En la Fig. 4 se recopilan imágenes de los procesos de creación y de los resultados obtenidos.



Figura 4. Diferentes situaciones en la preparación y presentación de las creaciones finales (fotografías de los autores).

2.4. Procedimiento de análisis

Como se mencionó, este es un estudio de tipo exploratorio. Los estudios exploratorios pueden ser de dos tipos principales (Swedberg, 2020). Por un lado, aquellos en los que se pretende dar una primera tentativa de análisis, ya que se abordan temas que no han sido investigados anteriormente y, por otro, los que el tema sí ha sido investigado, pero se busca la creación de nuevas ideas e hipótesis. De acuerdo con estas dos acepciones y las conclusiones obtenidas en el marco teórico, en este artículo se combinan ambos modelos. Aunque existen algunas investigaciones sobre este tipo de residencias artísticas, estas son escasas en el contexto español, más aún tratándose de enfoques multidisciplinarios que parten del sonido, que utilizan lenguajes de composición contemporáneos y que se realizan en centros de alta complejidad.

Finalizada la intervención, se recogieron 7 documentos: 1) memoria inicial del proyecto; 2) memoria final del proyecto; 3) entrevista al profesor especialista de música; 4) entrevista al docente colaborador; 5) entrevista al director del centro; y 6) transcripción del grupo de discusión realizado a los tres docentes que participaron en la actividad. Además, el artista residente fue también un observador y, por lo tanto, aportó el séptimo documento, un diario de campo con las observaciones sobre los procesos habidos.

Con los datos recopilados, se realizó un análisis de contenido mediante codificación abierta con el software [Atlas.ti](https://atlas.ti.com/) v.8. hasta llegar a la saturación teórica (Carrero Planes et al., 2012). Como resultado, se generó una serie de códigos emergentes agrupados en las siguientes categorías (Fig. 5).

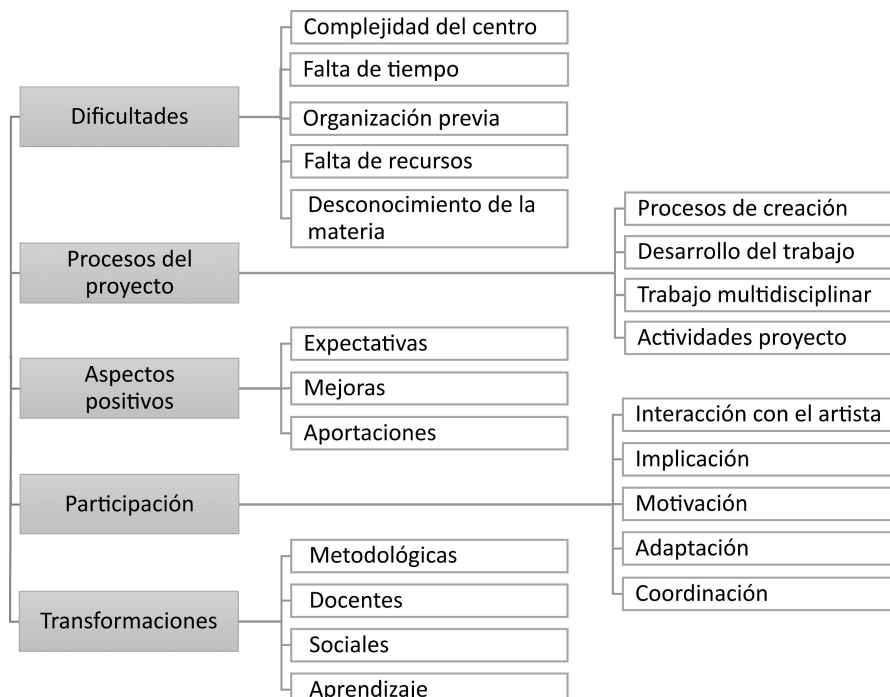


Figura 5. Códigos emergentes y categorías (elaboración propia).

3. Resultados y discusión

Una vez analizados los documentos y establecidos los códigos y categorías analíticas, se recogen, en cada uno de los subapartados siguientes, los aspectos más destacados de las cinco categorías, realizando simultáneamente un debate teórico con la literatura consultada.

3.1. Dificultades en el proceso

En todos los documentos analizados, una de las principales problemáticas que han desvelado los docentes es el contexto del centro en el que se lleva a cabo el proyecto. Así, los centros educativos de alta complejidad suelen ser centros en los que la convivencia y la inclusión social suponen un gran reto (Grau et al., 2016). Además de los problemas derivados de situaciones socioeconómicas desfavorable, cabe destacar también la gran diversidad cultural del alumnado: “Nuestro alumnado es en su mayoría de etnia gitana e inmigrantes; además, nuestro colegio colabora con agentes como el CEAR [Comisión Española de Ayuda al Refugiado] y recibimos alumnos refugiados de diferentes países a lo largo del curso” (maestro especialista, 1:34).

Otro problema que aparece durante el desarrollo de la intervención se relaciona con la carencia de recursos y materiales necesarios para llevar a cabo las actividades, lo que puede dificultar el desarrollo de ciertos aspectos del proyecto. Esto puede deberse en parte a las características del centro y del contexto en el que se lleva a cabo la vida escolar (Riaño et al., 2022). Muchas veces, el colegio no contaba con los materiales necesarios para poder realizar las actividades que demandaba el proyecto. No obstante, el profesorado y el artista residente proporcionaron muchos de los materiales necesarios:

A pesar de que el material del proyecto, en su mayoría lo ha aportado el artista, para poder hacer uso de la aplicación Aglaya Play no teníamos ordenadores dentro de la escuela con el sistema operativo adecuado para poder instalarla y los maestros han ofrecido sus propios ordenadores para los niños. (maestro especialista, 1:4)

No obstante, una de las principales de los problemas para el equipo docente es la planificación y el tiempo de dedicación a la organización global del proceso. Comentan que las personas que promocionan y organizan el proyecto deberían haber avisado al centro con antelación para poder organizar mejor las sesiones, el horario de los docentes que iban a participar y los materiales, para que cuando llegara el artista residente al centro pudiera estar todo preparado para comenzar con las actividades del proyecto: “El principal obstáculo es el tiempo. Aunque he dedicado muchas más horas de las previstas a la convocatoria, un proyecto como este necesita mucho más tiempo” (maestro especialista, 2:33).

Otro de los problemas que ha comentado el equipo docente ha sido la comunicación con el artista antes de empezar a desarrollar el proyecto en las aulas. Opinan que hubiera sido conveniente realizar una reunión informativa previa. A esto también se añadía el desconocimiento de los procesos creativos por parte del docente, ya que lleva a cabo actividades con un enfoque más interpretativo en el aula: “En cuanto a los profesores, nos ha resultado difícil continuar el hilo conductor del proyecto en algunas ocasiones debido al desconocimiento de la materia y en ocasiones a la falta de comunicación” (maestro especialista, 1:6).

A pesar de que las características del centro no ayudan en el desarrollo normal de ciertos aspectos del proyecto, también favorece otros factores, como el que comenta el artista residente: “He encontrado un centro con muy pocos recursos, pero con una gran implicación. Esto se traduce en que cualquier problema siempre tiene solución. Trabajar en este centro, a pesar de la complejidad, ha sido relativamente sencillo” (artista, 2:34).

3.2. Procesos del proyecto

El desarrollo del proyecto constituye un proceso complejo, tanto para el alumnado, como para los profesores y el artista. Uno de los principales pilares del trabajo realizado lo constituyen los procesos de creación, que tienen un papel esencial en cada una de las actividades. De hecho, la creatividad es uno de los fundamentos del enfoque pedagógico que plantea el artista residente en su práctica pedagógica y que lo describe como “la forma más activa para compartir y aprender unos de otros” (artista, 2:9).

Los procesos creativos desarrollados en el aula favorecen la participación y motivación del alumnado, ya que trabajar de manera conjunta propicia que los estudiantes creen lazos y relaciones entre ellos. Esto se debe al hecho de que la creatividad resulta ser fundamentalmente colaborativa (Ness, 2021), en este caso, el trabajo se ha llevado a cabo a partir de la colaboración entre alumnado, profesores y artista. “La participación y motivación del alumnado puede ser una evidencia de cómo el trabajo creativo puede ser una forma de generar comunidad e implicarlos en cualquier proceso de aprendizaje” (artista, 2:28).

Trabajar la creatividad facilita el desarrollo personal y la sensibilidad del alumnado, además de abrirles un mundo de posibilidades y producirles un cambio en su pensamiento y forma de actuar: “Esta forma de trabajar ayuda a poder desarrollar la autonomía, el sentido de la crítica propia y grupal” (maestro especialista, 1:30).

Otro factor importante en el proceso ha sido el trabajo grupal y su gestión. Es importante en todo trabajo colaborativo tener en cuenta el entorno en que se desarrolla y cómo se llevan a cabo las relaciones entre los distintos participantes (Zhou y Lou, 2012). El artista residente, como comentan los distintos docentes, ha tenido una gran gestión de grupo y ha sido capaz de conseguir que los estudiantes sean capaces de trabajar conjuntamente y conecten con todas las acciones llevadas a cabo:

A mí me llamó mucho la atención la gestión de grupo, porque nuestra escuela no es una escuela fácil y él tenía una gestión de grupo muy buena. [...] porque lo fácil era que en algún momento hubiera una falta de respeto, alguna disrupción... y para nada, una gestión de grupo muy buena y, sobre todo lo que dice C., la manera de trabajar, de conectar la clase con los recursos que él traía, las grabaciones (...) increíble, estuvo muy bien. (maestro especialista, 7:19)

El desarrollo se ha llevado a cabo no sólo a partir de la colaboración entre alumnado, sino también del artista residente y el profesorado del centro. El proyecto ha permitido trabajar contenidos relacionados con distintas disciplinas, todo a partir del trabajo sonoro. El trabajo multidisciplinar hace que mejore su actitud frente al aprendizaje y se observen mejores resultados y conductas (Ravn, 2017).

3.3. Aspectos positivos

En general, todas las partes implicadas describen el proyecto como una experiencia muy positiva que aporta numerosos beneficios tanto al centro como al alumnado: “El profesorado y el alumnado ha respondido satisfactoriamente al proyecto. Su participación e implicación en cada actividad ha estado muy bien” (maestro especialista, 2:31). Han aprendido no solo en el plano académico, sino también en el personal. A partir de esta experiencia, el alumnado ha tenido la oportunidad de trabajar en grupo y compartir espacios y momentos con el resto de sus compañeros, lo cual tiene un gran impacto en su crecimiento personal.

Los docentes han observado una manera distinta de entender la práctica y la enseñanza musical. Este tipo de enfoques dan una perspectiva de trabajo mucho más abierta (Murillo y Tejada, 2022). Es un cambio sobre cómo enfocar la clase, el cual implica un desarrollo del proceso a partir de las actividades del alumnado: “además de que trabajar la creación ha tenido como consecuencia un cambio en el pensamiento de los estudiantes y ha producido un mayor esfuerzo en ellos, en su forma de pensar y actuar delante de la acción escolar” (maestro especialista, 1:24).

De hecho, los docentes en su valoración del proyecto comentan que los resultados han superado con creces sus expectativas. Al principio tenían poca información sobre lo que se iba a realizar, por lo que no habían generado demasiadas expectativas. Pero el resultado final les ha sido gratificante, a pesar de todas las resistencias que han superado a lo largo del proceso.

Que los estudiantes sean el centro del proceso, como comentan, propicia que puedan ser más creativos y se sientan protagonistas de cada una de las acciones que se desarrollan (Costes-Onishi y Caleon, 2016; Ravn, 2017). Viven la experiencia de una manera mucho más personal y tiene un impacto en su crecimiento personal. Según los docentes, hubiera sido necesario medir ese impacto a largo tiempo para ver de qué manera esta experiencia pueda influir en cursos posteriores:

Era un grupo de sexto que no ha podido volver, es decir, no los has vuelto a ver. Terminaron el curso, terminaron el proyecto y ya no has vuelto a hablar con ellos; si hubiera sido un quinto que este año los tienes en clase, puede que sí, que les preguntas, y así te dan su visión, pero claro con ellos se termina y ya está. Entonces habría hecho falta eso [...] poder analizarlo una vez ya terminado con ellos. (tutora, 7:2)

El trabajo con lenguajes contemporáneos a partir de procesos de creación ha permitido que todos los participantes se vean implicados como parte del proyecto, por lo que de esta manera la sensación de lenguaje nuevo y extraño desaparece y trabajan todos de manera conjunta. Esto podría reforzar la necesidad de trabajar enfoques en los que se naturalizan los procesos de creación (Ness, 2021), ya que ayudan a la creación de nuevo conocimiento.

3.4. Participación

En cualquier tipo de proyecto es importante generar sinergias entre todos los participantes. La propuesta del artista debe adaptarse a un entorno vivo y cambiante como es un aula, y más si es una con unas condiciones especiales como la que concierne a esta investigación. Por lo tanto, la implicación, la coordinación, la comunicación y la adaptación resultan ser factores esenciales.

El éxito del trabajo se debe en gran parte a la buena comunicación que ha habido entre cada uno de los agentes implicados; y es que la comunicación es un factor esencial dentro del trabajo colaborativo (Ravn, 2017). Fue necesario que la comunicación fluyera y así planificar las estrategias de cada sesión. Para ello, se utilizó el software Telegram, que proporcionaba una comunicación rápida entre las partes implicadas además de poder compartir archivos y documentos relativos al proyecto.

En el desarrollo de cualquier tipo de trabajo colaborativo es importante que haya una interacción entre cada uno de los participantes, como afirma Ravn (2017). El diálogo entre todos ellos es esencial para construir nuevos conocimientos y nutrirse de los de los demás. Esto les permite organizarse de la mejor forma posible y trabajar de manera conjunta para llegar a un resultado final. Sin embargo, en ciertos momentos el nivel de implicación disminuyó. Esto quizá pueda deberse al absentismo de una parte del alumnado y también a las circunstancias sociales que los rodean: “Pienso que no se ha conseguido involucrar a todo el alumnado porque no todos han tenido una asistencia regular a clase” (maestro especialista, 1:23).

No obstante, esto solo ha ocurrido con una parte de los estudiantes. El resto de participantes comentan que han estado involucrados y han participado activamente en cada una de las actividades que se realizaban: “Pienso que la evolución del alumnado ha sido de menos a más” (maestro especialista, 6:5).

Los estudiantes se han ido adaptando de forma gradual a la metodología a medida que avanzaban las sesiones y el trabajo iban mejorando y entendiendo mejor la dinámica. Al principio, les suponía toda una novedad, pero conforme trabajaban empezaron a entender los conceptos y tareas del proyecto.

3.5. Implicaciones y transformaciones

Este enfoque ha supuesto una transformación tanto para los docentes como para el alumnado participante. Una de las causas son los ejes que lo determinan, entre ellos, las actividades con el sonido, que abren nuevas oportunidades de trabajo en el aula. El trabajo a partir de este tipo de música, como comenta Richardson (2021), fomenta el cambio en lo que consideran música y educación musical. Plantea una nueva metodología centrada en el alumnado y una forma de trabajar en clase, lo que favorece el desarrollo de la creatividad:

Aquello que generan las propuestas artísticas vertebradas en un centro y con una mirada multidisciplinaria rompe con aquello habitual. Las artes desplegadas de forma creativa donde todo aquel que participa es co-creador suponen un aprendizaje más alineado con las teorías constructivistas del aprendizaje y que va más allá de fórmulas repetitivas y reproductivas que encontramos muy a menudo en muchos centros. (artista, 2:25)

En los trabajos con SBM todo se desarrolla a partir del trabajo realizado por los estudiantes (Holland, 2016). Esto nuevamente incide en el rol de agente activo del alumnado, lo que favorece el interés y la motivación. A partir de todas las actividades y acciones realizadas, el alumnado aprende a través del descubrimiento del conocimiento: “Con esta residencia artística los estudiantes han pasado a un espacio protagonista, en este proyecto han sido ellos los creadores y los maestros únicamente hemos guiado en este proceso” (maestro especialista, 1:37).

No obstante, esta experiencia no solo le aporta al alumnado aprendizajes a nivel académico, sino también a nivel personal. En este sentido, se pretendía que reflexionaran y llegaran a la conclusión de que a pesar de sus circunstancias sociales pueden ser capaces de desarrollar y llevar a cabo proyectos como este.

En definitiva, existe una necesidad de transformar la educación y buscar nuevos enfoques y metodologías que se adapten a los cambios de la sociedad, puesto que al igual que esta evoluciona también lo hace la educación: “Actualmente en la sociedad, se necesitan nuevas herramientas no convencionales que de manera más efectiva conecten la educación y la nueva sociedad, ya que es un instrumento que favorece la participación, la integración social y el desarrollo comunitario” (maestro especialista, 2:47).

Trabajar este tipo de enfoques proporciona tanto al alumnado como a los docentes una nueva visión sobre las diversas posibilidades y perspectivas que ofrece la educación musical, como explican Murillo y Tejada (2022), ofrece una experiencia nueva y distinta, mucho más abierta al trabajo interdisciplinario: “Esta experiencia me ha hecho ver otros puntos de vista de la enseñanza artística, como la creación y la interpretación de productos propios del alumnado, así como conocer de mejor forma como realizar proyectos interdisciplinarios” (maestro especialista, 6:9).

4. Conclusiones

Las residencias artísticas constituyen una propuesta metodológica para acercar las experiencias artísticas a los centros educativos que merece ser considerada por el profesorado. Esto quizá sea más importante en los entornos más desfavorecidos, donde el acceso a la cultura podría ser mucho más complejo para las familias (Sellman, 2015). En todos los contextos, pero más si cabe en contextos vulnerables, estas prácticas pueden ser cruciales, ya que, durante la niñez y la juventud, los efectos en pro de conseguir una justicia social son más significativos (Nugent y Deacon, 2022; Vacková, 2022). En este sentido, es importante el uso de las tecnologías a través de un enfoque creativo basado en el sonido por parte del artista en residencia, pues ha facilitado al alumnado del centro de alta complejidad realizar creaciones artísticas sin disponer de una técnica musical o plástica bien consolidada. En consecuencia, el éxito de la intervención reside tanto en la reducción de la brecha cultural como de la digital.

De las voces de los participantes, se puede deducir que el proyecto permite facilitar la conexión entre lenguajes, ofrecer marcos de intervención al profesorado no especialista, favorecer la diversidad desde acciones en múltiples formatos o atender al máximo al impacto sensorial desde distintas áreas artísticas (movimiento, imagen y sonido) como detonantes de inicio y marcos abiertos a la exploración. Es reseñable que, al generar propuestas integradoras de diferentes disciplinas, estas han funcionado como referencias para los docentes implicados en el proceso artístico ampliando sus puntos de vista. En este mismo sentido, han posibilitado un acercamiento del alumnado a manifestaciones artísticas contemporáneas desde diferentes miradas que implican lo sonoro, lo visual y lo corporal.

Las directrices del Consorcio de Museos de la Generalitat Valenciana, promotor de estas residencias artísticas, son las de generar procesos creativos a través de lenguajes contemporáneos. Sin embargo, es importante mencionar que los productos finales entendidos como síntesis de estos procesos también deben ser tenidos en cuenta con la finalidad de intentar ofrecer una mínima calidad (Murillo et al., 2019).

El análisis de la intervención ha mostrado sus aspectos positivos, tanto para el alumnado como para el profesorado. Para el alumnado, este tipo de propuestas potencian la imaginación y la creatividad, ya que pueden ser consideradas como ejercicios previos que permiten profundizar a diferentes niveles sobre la exploración de los lenguajes y la generación de ideas. De esta manera, los aprendizajes cobran sentido y los estudiantes se sienten parte activa de la construcción del conocimiento que genera todo proceso de

creación (Kukkonen, 2020). Asimismo, para el profesorado, el acompañamiento de un artista durante todo el proceso le permite compartir sus dudas y certezas a modo de una experiencia artística a tiempo real.

Respecto a las limitaciones, son dos las encontradas en este trabajo. La primera es que, al tratarse de un centro de alta complejidad, la asistencia del alumnado suele ser bastante irregular. Atendiendo a esta cuestión, ha sido importante introducir algunos cambios metodológicos que permitieran que el alumnado, a pesar de sus ausencias, pudiera seguir con normalidad las clases. La segunda limitación ha sido la imposibilidad de realizar un cuestionario de satisfacción del alumnado para poder valorar la intervención.. No obstante, el artista en residencia y los docentes han incorporado opiniones y reflexiones del alumnado durante el proceso.

Referencias

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Barton, G. (2014). Literacy and the arts. Interpretation and expression of symbolic form. En G. Barton (Ed.), *Literacy in the arts. Re-theorising learning and teaching* (pp. 3-19). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_1
- Berbel, N., Murillo, A. & Riaño, M. E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Bolton, J. (2008). 'Technologically mediated composition learning: Josh's story'. *British Journal of Music Education*, 25(1), 41-56. <https://doi.org/10.1017/S0265051707007711>
- Burton, J., Horowitz, R. & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. En E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (pp. 35-46). The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Carrero Planes, V., Soriano Miras, R. M. & Trinidad Requena, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L., Ricciardi, L., Zacharia, J. & Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: A study of learner and teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2). <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>
- Costes-Onishi, P. & Caleon, I. (2016). Generalists to specialists: Transformative evidences and impediments to students-centered practices of primary music and art teachers in Singapore. *International Journal of Education & the Arts*, 17(7), 1-26. <http://www.ijea.org/v17n7/>
- Cross, I., Laurence, F. & Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: Towards a concept of empathic creativity. En G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, 2^a ed., pp. 337-353). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0023>
- Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N. & O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/arts/artspartner.pdf>
- Dreeszen, C., Aprill, A. & Deasy, R. (1999). *Learning Partnerships: Improving Learning in Schools with Arts Partners in the Community*. Arts Education Partnership.
- Efland, A. (2004). Art as imaginative cognition. En E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 751-773). Taylor & Francis.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020920>
- Ewing, R. (2010). *Curriculum and assessment: A narrative approach*. Oxford University Press.
- Galton, M. (2008). *Creative Practitioners in schools and classrooms. Final report of the project: The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools*. Arts Council England.
- Generalitat Valenciana (2021). *Decret 72/2021, de 21 de maig, del Consell, d'organització de l'orientació educativa i professional en el sistema educatiu valencià*. DOGV núm. 9099 de 03.06.2021. https://dogv.gva.es/datos/2021/06/03/pdf/2021_6157.pdf
- Gil, V., Reybrouck, M., Tejada, J. & Verschaffel, L. (2015). Improving the representational strategies of children in a music-listening and playing task: an intervention-based study. *Research Studies in Music Education*. 37(1), 77-92. <http://dx.doi.org/10.1177/1321103X15589337>
- Grau, R., García-Raga, L. & López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Griffiths, M. & Wolf, F. (2009). The Nottingham apprenticeship model: Schools in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557-574. <https://www.jstor.org/stable/40375603>
- Harris, A. (2016). *Creativity and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57224-0>
- Holland, D. (2015). A constructivist approach for opening minds to sound-based music. *Journal of Music, Technology & Education*, 8(1), 23-39. https://doi.org/10.1386/jmte.8.1.23_1
- Holland, D. (2016). *Developing heightened listening: A creative tool for introducing primary school children to sound-based music* [PhD thesis, Montfort University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/228187819.pdf>

- Holland, D. & Chapman, D. (2019). Introducing new audiences to sound-based music through creative engagement. *Organised Sound*, 24(3), 240-251. <https://doi.org/10.1017/S1355771819000311>
- Hunter, M. A. (2005). *Education and the arts: Research overview. A summary report prepared for the Australia Council for the Arts*. Australian Government and Australia Council for the Arts. <https://nla.gov.au/nla.cat-vn3586166>
- Hunter, M. A. (2011). *Australia Council Community Partnerships Artist in Residence program evaluation 2009-2010*. Australia Council of the Arts.
- Hunter, M. A., Broad, T. & Jeanneret, N. (2016). SongMakers: An industry-led approach to arts partnerships in education. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1163308>
- Hunter, M. A. (2018). Artist, Presence and the Gift of Being Unteachrly. En C. Naughton, G. Biesta y D. R. Cole (Ed.), *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education* (pp. 31-42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143880>
- Imms, W., Jeanneret, N. & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Arts Victoria. <https://www.artsedsearch.org/study/partnerships-between-schools-and-the-professional-arts-sector-evaluation-of-impact-on-student-outcomes/>
- Jefferson, M. & Anderson, M. (2017). *Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration*. Bloomsbury.
- Jorgensen, E. R. (2008). *Transforming Music Education*. Indiana University Press
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland*. Government of Ireland.
- Kenny, A. (2017). Arts in education within Irish cultural policy: The “ins” and “outs”. *Cultural Trends*, 26(3), 254-258. <https://doi.org/10.1080/09548963.2017.1343003>
- Kenny, A. & Christophersen, C. (2018). Musical alterations: Possibilities for musician-teacher collaborations. En C. Christophersen & A. Kenny (Eds.), *Musician-Teacher collaborations: Altering the chord* (pp. 3-12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208756>
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. & Grauer, K. (2007). Artist-Teacher partnerships in learning: The in/ between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864. <https://doi.org/10.2307/20466665>
- Kinsella, V., Fautley, M. & Evans, N. (2018). Musician-Teacher collaborations in composing contemporary music in secondary schools. En C. Christophersen y A. Kenny (Eds.), *Musician-Teacher collaborations: Altering the chord* (pp- 180-192). Routledge.
- Kukkonen, T. (2020). An ecological model of artist-school partnerships for policy makers and practitioners. *Arts Education Policy Review*, 121(2), 43-54. <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1576150>
- Labelle, B. (2010). *Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday life*. The Continuum International Publishing Group.
- Landy, L. (2007). *Understanding the Art of Sound Organization*. The MIT Press. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/7472.001.0001>
- Macaya, A. & Valero, E. (2022). Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 295-315. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.73872>
- Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. *Education 3-13*, 50(4), 483-493. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>
- Morales, E. (2020). De la visita al proyecto. La transformación de las relaciones entre el arte y la escuela. En Morales, E. (Ed.), *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela* (pp. 14-27). Catarata.
- Murillo, A., Riaño, M.E. & Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Murillo, A., Tejada, J. & Riaño, M^a. E. (2020). Aglaya Play: Designing a software solution for group compositions in the music classroom. *Journal of Music, Technology & Education*, 13(3/4), 239-261. https://doi.org/10.1386/jmte.00025_1
- Murillo, A., Tejada, J. & Mateu-Lujan, B. (2021). Paisajes Imaginarios: una intervención artística multidisciplinar en educación primaria. En Lucenea, F. J., Romero, S. M., Soto, M^a. N. & Sánchez, S. (Eds.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3t2s>
- Murillo, A. & Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- Ness, I. J. (2021). Mind the Gap: Creative Knowledge Processes Within Interdisciplinary Groups in Organizations and Higher Education. En S. Lemmetty, K. Collin, V.P. Glăveanu, y P. Forsman (Eds.), *Creativity and Learning. Palgrave Studies in Creativity and Culture* (pp. 195-217). Palgrave Macmillan, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-77066-2_9
- Nugent, B. & Deacon, K. (2022). Seen and Heard: The Long-Term Impact of Arts Projects on Young People Living in Poverty. *YOUNG*, 30(5), 511-524. <https://doi.org/10.1177/11033088221089183>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000076>

- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.
- Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E. & Shelby, J. (2011). *A report on the teaching artist research project*. NORC, University of Chicago.
- Ravn, O. (2017). Co-Creation in PBL Project Work. En T. Chemi & L. Krogh (Eds.), *Co- Creation in Higher Education. Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future* (Vol. 6, pp. 67-82). Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6351-119-3_5
- Reiss, V. & Pringle, E. (2003). The role of artists in sites for learning. *International Journal of Art and Design Education*, 22(2), 214-221. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00356>
- Riaño, M. E., Murillo, A. & Tejada, J. (2022). Music Education, Creativity and Technology: An Exploratory Study on Teaching Strategies and Creative Activities With Ex Novo Software. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Richardson, J. (2021). *Sounding Futures: Increasing Engagement and Accessibility in Sound-Based Music Education*. [Final Project, Monfort University].
- Schafer, R. M. (1969). *The New Soundscape: A Handbook for Modern Music Teacher*. Berandol Music.
- Schafer, R. M. (1977). *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Destiny Books.
- Seddon, F. & O'Neill, S. (2001). An evaluation study of computer-based compositions by children with and without prior experience of formal instrumental music tuition, *Psychology of Music*, 29(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/0305735601291002>
- Sellman, E. (2015). Safe spaces, support, social capital: A critical analysis of artists working with vulnerable young people in educational contexts. *International Journal of Art & Design Education*, 34(1), 60-72. <https://doi.org/10.1111/jade.12026>
- Stoelinga, S. R., Silk, Y., Reddy, P. & Rahman, N. (2015). *Turnaround arts initiative: Final evaluation report*. Washington, DC: President's Committee on the Arts and the Humanities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572046.pdf>
- Swedberg, R. (2020). Exploratory research. En C. Elman, J. Gerring y J. Mahoney (Eds.), *The production of knowledge: Enhancing progress in social science* (pp. 17-41). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108762519.002>
- Therapontos, N. (2013). *Evolving music education in the digital age. Sound-based music in public schools of Cyprus*. [PhD thesis, Montfort University].
- Thomson, P., Jones, K., Hall, C., y Sefton-Green, J. (2012). *The signature pedagogies project: Final report*. University of London.
- Thomson, P., Lingard, B., y Wrigley, T. (2011). Reimagining school change: The necessity and reasons for hope. En T. Wrigley, P. Thomson y B. Lingard (Eds.), *Changing schools: Alternative ways to make a world of difference* (pp. 1-14). Routledge.
- Truax, B. (2002). Genres and techniques of soundscape composition as developed at Simon Fraser University. *Organised Sound*, 7, 5-14. <https://doi.org/10.1017/S1355771802001024>
- Vacková, P. (2022). *Beyond Social Inclusion, Towards Educational Justice to Come: Touching, Growing, Bonding With/In/Around Artmaking in Early Years Settings*. PhD thesis The Open University. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.00014c7b>
- Wolf, M. y Younie, S. (2019). The development of an inclusive model to construct teacher's professional knowledge: Pedagogic content knowledge for sound-based music as a new subject area. *Organised Sound*, 24(3), 274-288. <https://doi.org/10.1017/S1355771819000347>
- Xenitidou, M. y Gilbert, N. (2010). *Innovations in Social Science Research Methods*. National Centre for Research Methods Report.
- Zhou, C. y Lou, L. (2012). Group Creativity in Learning Context: Understanding in a Social-Cultural Framework and Methodology. *Creative Education*, 3(4), 392-399. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34062>