

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA: REFLEXIONES METODOLÓGICAS A PARTIR DE SU APLICACIÓN EN UN PROYECTO DE MÚSICA Y LENGUA

Albert Casals, Mercè Vilar y Jaume Ayats

Universitat Autònoma de Barcelona

albert.casals@uab.cat / merce.vilar@uab.cat / jaume.ayats@uab.cat

La investigación-acción colaborativa, que se sustenta en la co-construcción del conocimiento, fue el enfoque metodológico de un equipo investigador que asumió un proyecto interdisciplinar en una escuela de primaria. Los aspectos esenciales del trabajo colaborativo entre un investigador y dos maestras se contrastan con los planteamientos teóricos de referencia, con la finalidad de aportar elementos útiles para posteriores investigaciones. En las conclusiones se destaca el interés de este tipo de diseño en Didáctica de la Música, y se aboga por impulsar tanto las posibilidades investigadoras de los docentes como los puentes de colaboración entre universidad y escuela.

Collaborative action-research, which is based on the co-construction of knowledge, was the methodological approach of a research team that assumed an interdisciplinary project in a primary school. The essential aspects of the collaborative work between a researcher and two teachers are contrasted with main theoretical approaches to contribute with useful elements for further investigations. The conclusions emphasize the importance of this kind of designs in Music Education. A promotion of teachers' search possibilities and of school-university collaboration networks is advocated.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se expone un proceso de investigación-acción colaborativa realizado en una escuela primaria durante el curso 2006/07. Si bien la temática de la investigación fue el diseño y la experimentación de un proceso didáctico para la introducción de un repertorio de canciones de raíz tradicional –canciones con texto improvisado–, el objetivo principal de este artículo es la exposición y el análisis de la metodología de investigación utilizada. Esta mirada hacia los elementos metodológicos responde precisamente a una cuestión que había emergido claramente en las reuniones finales del grupo investigador y que suscitó una sistematización y un análisis a posteriori del proceso llevado a cabo.

Desde este planteamiento, se ha considerado necesario incluir en el artículo una mínima descripción del tema y el trabajo realizado con los alumnos, con la finalidad de contextualizar y facilitar la comprensión de las reflexiones metodológicas. En consecuencia, después de una primera aproximación teórica a la investigación-acción colaborativa, se presenta brevemente el concepto de canción con texto improvisado junto con el valor otorgado a su introducción en un contexto escolar.

La segunda parte del artículo se centra de forma más precisa en cada una de las fases de la investigación llevada a cabo. Se ha considerado pertinente plantear este capítulo a partir del contraste entre las formulaciones teóricas y su aplicación concreta en la práctica, con el fin de aportar elementos de interés para otras aplicaciones de esta modalidad de investigación.

Finalmente se cierra el artículo con la presentación de conclusiones y reflexiones dentro del marco de la disciplina en general.

En definitiva, se pretende subrayar la importancia del proceso metodológico, abordando en profundidad la explicación acerca de las técnicas y los instrumentos utilizados, así como de las consecuencias de dichas elecciones.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA: DEFINICIÓN Y ELEMENTOS CLAVE

La investigación colaborativa (*collaborative research*)¹ es una modalidad de investigación-acción originaria de los Estados Unidos que se ha demostrado altamente eficaz en proyectos educativos que implican una intervención en un contexto específico y que no pretenden su generalización. Aunque ciertos autores consideran que este enfoque metodológico es relativamente reciente, otros afirman que su concepción está en la base misma de la investigación-acción (ARNAL, DEL RINCÓN y LATORRE, 1992). ELLIOTT (1990) explica que Kurt Lewin, acuñador de la expresión “investigación-acción” en 1947, concibió esta forma de investigar como una actividad de grupo, y nunca como un proceso individual:

“Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objetivo de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el “bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien”. (ELLIOTT, 1990:95)

La particularización de la investigación-acción es otro de los aspectos intrínsecos a su naturaleza de adaptación al contexto y a los actores que la ejecutan. KYLE y HOVDA (citados en MILLER, 1996:103) apuntan que:

“La investigación acción es intencionalmente idiosincrática, personalizada y contextual. Las cuestiones a estudiar emergen de las necesidades y éstas son únicas, referidas a individuos en situaciones particulares”.

En este amplio marco, la investigación colaborativa aparece como una modalidad que busca hacer compatibles dos grandes binomios: teoría / práctica y visiones *emic/etic*. DESGAGNÉ (1997) señala que uno de los factores clave para la aparición de esta modalidad es, precisamente, la constatación de un alejamiento entre ambas comunidades: la docente y la investigadora. También otros autores destacan claramente la necesidad de conectar los mundos de la teoría y la práctica educativa, como es el caso de MORENO, MARTÍN y PADILLA (1999). Se persigue la construcción conjunta del conocimiento y del saber ligados a la práctica educativa, aunando las perspectivas internas –del docente– con las externas –del investigador. Se habla entonces de co-investigación, según el término utilizado en ARNAL, DEL RINCÓN Y LATORRE (1992), o de co-construcción del conocimiento entre la comunidad investigadora y la comunidad docente, como apunta DESGAGNÉ (1997).

LOWE (2001) caracteriza muy acertadamente las diferencias entre los principios metodológicos de la investigación colaborativa, la investigación-acción clásica y la investigación etnográfica. Según esta autora, en el campo de la educación estos tres modelos parten de formas de investigación y de concepciones de roles claramente distintos, situándose la investigación colaborativa en el punto medio entre la situación de máxima separación entre investigadores y maestros (investigación etnográfica) y la completa fusión del papel de investigador y de docente (investigación-acción clásica). En la investigación colaborativa, en cambio, se trata de mantener la figura del investigador al mismo nivel –en colaboración– que la del maestro. Parafraseando a LIEBERMAN (1986), a partir del propio título de su artículo, el enfoque tiene como consecuencia el paso de “trabajar sobre” a “trabajar con” los maestros. En la práctica, supone considerar al maestro como un profesional con capacidad para investigar e influir decisivamente en la toma de decisiones sobre el proceso investigador, al tiempo que permite al investigador participar activamente en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colaborativo conlleva el respeto a los respectivos posicionamientos educativos y requiere la necesaria existencia de corresponsabilidad y constante negociación entre los componentes

¹ Algunos autores defienden el uso de *investigación cooperativa* en lugar de *investigación colaborativa*. Ante la falta de unanimidad entre los propios metodólogos, y sin querer entrar en esta polémica, hemos optado por utilizar la misma denominación que los autores españoles referenciados en la bibliografía (ARNAL, DEL RINCÓN y LATORRE, 1992; MORENO, MARTÍN y PADILLA, 1999).

del grupo. Por estos motivos, cabe señalar la importancia de disponer de un entorno de relación y de unos sistemas de comunicación bien establecidos que permitan regular eficazmente la negociación y el avance de la investigación.

Los principales teóricos de la investigación-acción destacan también que se trata de un modelo basado en un proceso cíclico que se desarrolla en forma de espiral. Los avances son posibles gracias a la constante planificación-acción-reflexión y requieren, ineludiblemente, disponer de mecanismos de evaluación formativa a lo largo del proceso.

“[...] el proceso paso a paso se sigue constantemente (idealmente, claro está) sobre períodos variables de tiempo y por una variedad de mecanismos (cuestionarios, diarios, entrevistas y estudios de casos, por ejemplo), de modo que se pueda traducir la realimentación resultante en modificaciones, ajustes, cambios de dirección, redefiniciones, según se necesite, como para producir beneficios duraderos en el proceso en marcha en sí más que en alguna ocasión futura, como es el propósito de la investigación más tradicional.” (COHEN y MANION, 1990:278-279)

Finalmente, y como resume acertadamente LIEBERMAN (1986), debe destacarse que entre los distintos beneficios del trabajo colaborativo sobresale la triple dimensión que este tipo de investigación genera en los maestros implicados: la producción de conocimiento, la formación y el desarrollo profesional. Como investigadores, ejercen como creadores y difusores de conocimiento; junto con otros maestros y con uno o más investigadores actúan como participantes en un proyecto innovador y mejoran su formación en ámbitos específicos; y, como maestros en activo, desarrollan su profesión proponiéndose unos niveles de reflexión que les conducen, sin lugar a dudas, a una praxis docente de mayor calidad.

Estas características son, precisamente, las que empujan a MILLER (1996) a destacar la importancia de la investigación-acción colaborativa en el caso particular de los maestros especialistas. Dicha autora constata la soledad de estos maestros y subraya la mejora que suscita, a nivel profesional, la colaboración con otros profesores e investigadores:

“La naturaleza colaborativa de la investigación-acción puede ser particularmente atractiva para los especialistas, maestros de música como yo, que tradicionalmente se han encontrado a sí mismos apartados de la organización principal de los maestros generalistas”. (MILLER, 1996:105)

En este sentido, es bien significativo que algunos autores que hemos consultado relacionen aplicaciones cuyo fundamento metodológico es, justamente, la modalidad de investigación-acción colaborativa en un proyecto interdisciplinar. Son los casos de LOWE (1998) con su trabajo acerca de la interrelación entre la música y la enseñanza del francés o la aportación de MILLER (1996) quien, como maestra de música, trabajó en colaboración con una maestra generalista para la plena integración de la música en el currículum escolar.

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Nuestra experiencia de investigación colaborativa se desarrolló en torno a un proyecto de introducción de un tipo de repertorio de canción tradicional prácticamente ausente en las aulas de nuestros centros educativos, la canción con texto improvisado.

Este género del cancionero tradicional forma parte del bagaje de la mayoría de culturas mediterráneas e iberoamericanas y se conoce también como ‘canción improvisada’ o ‘repentismo’. Con distintos nombres y recursos, se basa en improvisar versos utilizando unas melodías prefijadas. Por su propia idiosincrasia, es un género que pervive en la oralidad, que se caracteriza por su inmediatez y por la situación en que se realiza, y que adquiere su máximo valor expresivo en función del contexto en que se interpreta y de la habilidad del improvisador. La práctica que ha pervivido en Cataluña hasta el momento actual se concreta en diferentes melodías (*Jotes de l'Ebre*, *Garrotín de Lleida*, *Corrandes*, *Nyacres*, *Patacades*), hasta hace poco en riesgo de desaparición (AYATS, 2007). Actualmente el género está experimentando un proceso de resurgimiento que se ha traducido en un incremento significativo del número de cantadores y de los espacios de práctica, ha provocado la

recuperación de melodías y ha suscitado, de una forma general, el interés del mundo cultural y musical.

Diversas motivaciones y estudios previos condujeron al diseño de una propuesta para introducir la práctica de este tipo de repertorio en la escuela. La revisión bibliográfica y el contacto con expertos en el tema habían permitido constatar que la experiencia con respecto a la utilización de este tipo de repertorio era prácticamente nula, tanto en centros de primaria como de secundaria. También nuestra experiencia como maestros y como formadores de maestros de música, así como el contacto con otros docentes del área, reforzaban nuestro convencimiento de que debían introducirse cambios en las modalidades de práctica de canción tradicional en los centros educativos. Los ejes centrales de nuestra decisión se referían a tres ámbitos principales: la presencia y el uso de la canción tradicional en la escuela, la atención a la lengua oral y al lenguaje poético en las programaciones de lengua y la necesidad de un enfoque más integrado de las distintas áreas curriculares.

CASALS (2004), en un estudio acerca de la realidad de la canción tradicional en la escuela catalana, ponía en evidencia el fenómeno de infantilización del rico repertorio tradicional: a nivel escolar y no escolar constataba la existencia de una práctica consolidada en edades tempranas, que iba *decreciendo* y desapareciendo a medida que aumentaba la edad de los niños. Fuera del ámbito escolar (en la familia, en los medios de comunicación, etc.), este fenómeno era drástico y, entre otros factores, consecuencia de la infravaloración de lo tradicional. Como señala acertadamente COSTA (1997), se han formulado falsas equiparaciones entre música tradicional y música *sencilla* –en el sentido de poca complejidad a nivel musical y textual–, y entre música *sencilla* y música para niños. Y estas asociaciones han terminado repercutiendo muy negativamente en la actualidad del repertorio tradicional.

Asimismo, se constataba una progresiva desaparición de la música en general –y de la canción en concreto– de las aulas y de los espacios no específicamente musicales. La reclusión de la canción en el aula de música se contemplaba como una consecuencia de la existencia de profesorado especialista de música en los centros de primaria y la consiguiente renuncia de los maestros generalistas a su utilización (MALAGARRIGA, VALLS y VILAR, en prensa). Por otra parte, observaba un cierto estancamiento del trabajo en torno de la canción, muy especialmente a nivel de creación y de nuevas formas de expresión.

El tratamiento que la poesía y la expresión oral suelen tener en las programaciones escolares del área de lengua fue otro factor que influyó en la decisión de introducir la práctica de la canción improvisada. Frente a la importancia otorgada a la expresión escrita, el trabajo sistemático de la expresión oral acostumbra a estar relegado a un segundo plano (BASSA, 2002). Por otra parte, en su entorno más inmediato, muchos niños suelen escuchar reiteradamente modelos lingüísticamente pobres en los que son frecuentes las incorrecciones, por lo que parece indispensable una mayor atención a la expresión oral en las programaciones escolares. Más concretamente, y en referencia a la poesía, ésta continúa apareciendo en muchas escuelas como una actividad secundaria en la clase de lengua y, en particular, no suele estimularse la creación poética por parte de los alumnos.

Por último, se tuvo en cuenta que el planteamiento didáctico implícito en el proyecto basado en la canción improvisada debía tratar de conseguir la superación de otro obstáculo de nuestro sistema educativo: la excesiva compartimentación del conocimiento.

A pesar de la vigencia de principios pedagógicos que se sustentan en un saber holístico, nuestras escuelas siguen funcionando con una división del conocimiento en distintas disciplinas. Y frente a la habitual distribución de las materias curriculares entre numerosos profesionales, la dificultad para globalizar e integrar el conocimiento resulta más que evidente. En consecuencia, se hacen necesarias actuaciones interdisciplinarias que permitan dar sentido y unidad a los distintos aprendizajes que reciben los alumnos en nuestros centros escolares. Cabe resaltar que esta postura concuerda plenamente con tendencias y preocupaciones actuales también en el campo de la educación musical. Sirva de ejemplo el artículo ya citado de la autora canadiense LOWE (1998:33), en el que afirma:

“Durante las últimas décadas, las estrategias pedagógicas interdisciplinarias han ganado popularidad entre los educadores de todos los niveles del sistema educativo. La razón para pasar de la compartimentación a la interdisciplinariedad o globalidad de las asignaturas es que, actualmente, los docentes están plenamente convencidos de que los niños apprehenden la realidad de forma global en lugar de hacerlo de un modo parcelado”.

En síntesis, el cuadro siguiente presenta las alternativas a las principales problemáticas que se acaban de relatar además de otras, tal vez menos relevantes, aunque también significativas para el proyecto:

NECESIDADES DE LA ESCUELA ACTUAL	POSIBILIDADES DEL REPERTORIO TRADICIONAL IMPROVISADO
<ul style="list-style-type: none"> • Superar los sesgos y la visión restringida del cancionero tradicional catalán. • Evitar el distanciamiento entre la canción tradicional que se canta en la escuela y el repertorio que más habitualmente se ofrece a los niños en los medios de comunicación • Evitar la infantilización que se constata actualmente en torno de la canción tradicional escolar. • Mejorar el vocabulario y la expresión oral, desde la conversación hasta los discursos formales. • Superar las dificultades y la baja incidencia del trabajo poético. • Incrementar la práctica de la creación poética. • Aumentar las capacidades creativas aportando recursos para canalizarlas y potenciarlas. • Superar el exceso de compartimentación del sistema educativo actual; necesidad de ayudar a integrar los distintos conocimientos en una globalidad. • Trabajar la convivencia en la diversidad • Renovar y mejorar los elementos de las fiestas escolares para evitar su estancamiento y pérdida de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la visión del repertorio proveniente del cancionero catalán. • Acercar la práctica de un género siempre actualizable y significativo para los propios alumnos. • Introducir un tipo de canción tradicional que pervive en contextos plenamente adultos. • Mejorar y reivindicar la expresión oral (mayores recursos expresivos, aumento de vocabulario,...). • Trabajar el lenguaje poético (expresión, figuras literarias, rima, métrica, etc.). • Aportar un instrumento para estimular la práctica creativa. • Promover un instrumento para fomentar la interdisciplinariedad, en pro de la integración de distintos conocimientos. • Ayudar a la comprensión de la diversidad catalana a partir de las melodías propias de zonas o comunidades concretas. • Disponer de un instrumento para compartir más intensamente la vida escolar (fiestas, crítica, sátira, destacar los momentos importantes, etc.).

Cuadro 1 Canción improvisada y necesidades escolares

CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Nuestro proyecto de investigación-acción colaborativa e interdisciplinar se realizó en el primer curso de ciclo superior de Primaria, en el CEIP Serralavella de Ullastrell, un colegio en el pueblo homónimo de la provincia de Barcelona.

La elección del centro se fundamentó en diversos factores clave:

- El catalán era la lengua materna de la mayoría de los alumnos.
- Se trataba de una escuela abierta al trabajo de proyectos interdisciplinarios.
- La especialista de música otorgaba gran importancia a la práctica de la canción en todas y cada una de sus clases, proponiendo el aprendizaje y la interpretación de un repertorio amplio y variado, aunque desconocía este tipo de canciones y sus posibilidades en el ámbito educativo.

- La lengua oral era importante en la programación del centro (trabajo del discurso, de la conversación, de las discusiones en grupo, etc.), pero se incidía poco en los temas de rima y poesía.

Trabajamos principalmente estableciendo tres objetivos:

- Experimentar las posibilidades de la canción improvisada como instrumento para trabajar diferentes contenidos de música y lengua catalana desde una perspectiva interdisciplinar.
- Recuperar la canción improvisada como elemento generador de espacios de interacción social en los cuales cantar se convirtiera en un hecho natural y espontáneo.
- Aplicar los planteamientos propios de la metodología colaborativa como base organizativa del grupo de trabajo.

El grupo de trabajo en el centro quedó constituido por la maestra especialista de música, la tutora de quinto de Primaria y uno de los profesores de nuestra universidad. La idea de colaborar intercambiando los roles tradicionales fue aceptada de inmediato: así pues, el investigador impartiría la docencia en el aula de quinto, mientras que las maestras abandonarían su faceta habitual para pasar a observar, analizar y reflexionar. Se planteaba, en definitiva, cierto cambio de roles que debía permitir que se generasen situaciones en que todos los miembros se sintieran teóricos (investigadores) y prácticos (maestros).

A partir de este contexto y estos profesionales, se establecieron las fases de la investigación que, aunque se desarrollaron de forma conjunta, requirieron un mayor grado de iniciativa por parte del investigador. Se adoptaron las tres etapas definidas por DESGAGNÉ (1997) y LOWE (2001): la fase co-situacional, la fase co-operacional y la fase de co-producción.

En los capítulos siguientes, abordamos brevemente y fase por fase, tanto los aspectos teóricos básicos de cada una de ellas, como su aplicación en el proyecto de canción improvisada. Cada capítulo concluye, asimismo, con las valoraciones que hemos considerado más relevantes.

DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA

Fase co-situacional

Referentes teóricos

La fase co-situacional corresponde al período durante el que se construyen las bases de la investigación y constituye, en gran medida, la clave del éxito de todo proyecto. Se articula en torno a tres aspectos principales: la reflexión acerca de la problemática y los objetivos de la investigación, la delimitación de las relaciones y los roles dentro del grupo colaborativo, y el diseño del proyecto propiamente dicho.

Las problemáticas sobre las que se trabajará tienen que ser plenamente compartidas por todos los integrantes del grupo. El investigador debe cerciorarse de que su interés por la temática de estudio coincide con las preocupaciones expresadas por los maestros. En consecuencia, serán necesarios debates sobre el tema de estudio con el fin de integrar la visión *emic* –la del maestro que lo vive dentro del contexto– con la visión *etic* –la perspectiva externa que puede aportar el investigador. De este modo, se podrán consensuar los objetivos a alcanzar.

Se hace, pues, imprescindible crear un clima de relación y de trabajo en el seno del grupo investigador que permita el acercamiento a la visión –probablemente diferente– del otro, que facilite la crítica y su aceptación en positivo. En este punto es interesante destacar que puede hacerse necesario establecer sistemas de comunicación concretos, como por ejemplo el intercambio de anotaciones sobre hechos significativos, en vista a las fases siguientes.

Asimismo, se trata de una fase de acomodación a los roles surgidos de este tipo de planteamiento metodológico. En el caso de los maestros, deben comprender su papel de co-investigadores, y sentirse capaces de aportar su necesaria visión y reflexión sobre el contexto (ARNAL, DEL RINCÓN y

LATORRE, 1992). En definitiva, deberán superar la limitante condición de *técnicos* a la que a veces se ven relegados, en favor de la condición de *profesionales reflexivos* (ELLIOTT, 1990; MILLER, 1996). De cada maestro debe destacarse, por consiguiente, su *competencia de actor en situación*, para contribuir a definir el objeto de investigación (DESGAGNÉ, 1997).

En el caso de los investigadores, su participación en esta fase implica la comprensión de la co-participación evitando la imposición de su visión particular. Como afirman BEDNARZ, DESGAGNÉ y LEBUIS (1999):

“El elemento esencial de la investigación colaborativa es que el investigador debe considerar el punto de vista de los docentes no sólo cuando se recogen y analizan los datos, sino en todas las etapas del proceso de investigación, desde la planificación previa hasta la publicación de los resultados”. (citados en LOWE, 2001: 63)

También ELLIOTT (1990) insiste muy claramente en esta dirección y apunta que, además de la definición de la problemática, es importante elaborar conjuntamente un diseño concreto y lo más ajustado posible a la realidad en cuanto a calendario, dedicación de tiempo, nivel de responsabilidad, etc. Cada miembro del grupo debe ser consciente de la dedicación que le supondrá y verse capaz de asumir las tareas que le serán asignadas.

Esta fase se desarrolla principalmente a partir de reuniones entre investigador y maestros, de las que es recomendable hacer un registro mediante grabaciones y toma de anotaciones por parte de algún miembro del grupo. También es el momento para valorar si se requiere algún tipo de formación específica para la realización de la parte práctica y, en caso afirmativo, abordarla con la antelación necesaria.

La fase co-situacional finaliza en el momento en que se da por concluido el diseño de la aplicación didáctica. Implica que el investigador ha sido capaz de acercarse al máximo a la comprensión del contexto real en que se desarrollará la investigación y que los maestros se sienten preparados para colaborar en el proyecto no sólo como docentes, sino también como investigadores.

Aplicación a nuestro proyecto

La etapa co-situacional de nuestra investigación se realizó entre diciembre de 2006 y febrero de 2007 y se desarrolló teniendo en cuenta los referentes teóricos expuestos.

En el proceso de escoger la problemática a investigar convergieron los intereses de los participantes universitarios, de la escuela y de los maestros.

Se partía de la reciente experiencia del investigador principal como maestro de música, por un período de 10 años, y del citado estudio sobre la práctica de la canción tradicional en la escuela catalana. No obstante, y en paralelo, se tuvieron también muy en cuenta las inquietudes de grupos de docentes, detectadas a partir de contactos regulares con especialistas que ejercían en centros escolares de muy variada tipología. Las ideas que se fueron forjando a la largo de este período fueron corroboradas mediante consultas específicas realizadas a diversos maestros en activo, de música y de lengua, mediante entrevistas y una breve encuesta.

Esta prospección previa fue decisiva para establecer el contacto con dos maestras interesadas en el tema y dispuestas a trabajar en él. En esta coyuntura, no resultó difícil iniciar conversaciones con el fin de llegar a compartir una misma problemática, ni crear el marco de relación y confianza entre los integrantes del grupo una vez constituido. Por consiguiente, puede afirmarse que, desde el principio, la dinámica del grupo se asentó en la importancia de la corresponsabilidad y de la co-construcción del conocimiento.

Los principales temas de trabajo a lo largo de las reuniones de esta fase se desarrollaron en torno a los aspectos que se resumen a continuación:

- Problemática de la investigación: consenso previo y delimitación de la misma, en función del contexto escolar específico.

- Concreción de los objetivos de investigación.
- Familiarización del investigador con la escuela y el grupo-clase.
- Formación básica a las maestras participantes sobre canción improvisada, a cargo del investigador.
- Elección del repertorio en función de los contenidos que lleva asociados y en función de sus posibilidades en el grupo-clase de quinto (11 años).
- Delimitación de los objetivos didácticos.
- Formulación de hipótesis sobre la evolución del proceso por parte del alumnado.
- Concreción del calendario de sesiones de música y de lengua catalana y de las reuniones necesarias para el seguimiento.
- Programación de las clases y definición de los roles asumidos en las mismas por parte de las maestras y del investigador.
- Diseño de los instrumentos para recogida de datos y toma de decisiones sobre el tipo de análisis a desarrollar durante la fase co-operacional.
- Elaboración de ítems de análisis para plantear el seguimiento y la evaluación del proceso de aplicación.

La principal fuente de recogida de datos fue el diario de campo del investigador, completada con la grabación de forma sistemática (en soporte audio) de cada una de las reuniones.

Discusión

En primer lugar, queremos resaltar la asimetría complementaria entre unas maestras expertas en el contexto y buenas conocedoras de los alumnos con los que se trabajó, y un investigador experto en canción improvisada y en cuestiones metodológico-teóricas. El rol de este último consistió, en gran medida, en (in)formar a la otra parte sobre la canción improvisada, mientras que las maestras se convertían en las expertas clave para el análisis del contexto y de sus características. Destacamos la claridad con que se dibujó esta doble faceta desde la perspectiva del docente (véase Figura 1), que recibía una formación enriquecedora para su desarrollo profesional (STENHOUSE, 1987) y al mismo tiempo descubría su competencia para analizar la realidad escolar, como *actor en situación* (DESGAGNÉ, 1997). Y desde una visión más general, merece destacarse la reciprocidad que se estableció entre los miembros externos e internos.

La reflexión sobre nuestra experiencia también fija como punto básico la forma y los criterios por los cuales se seleccionaron los integrantes del grupo y la escuela. Un factor decisivo para este inicio que consideramos positivo fue la realización de la experiencia en un centro con un ideario de apertura educativa y de potenciación del trabajo basado en proyectos metadisciplinarios. Esta realidad, junto con el apoyo incondicional por parte de la dirección a la propuesta de innovación e investigación, creó el marco favorable para el desarrollo de la investigación.

En la línea de ayudar a comprender los factores que explican la buena conexión que se generó entre los miembros del grupo, también debe mencionarse el hecho de que la maestra de música y el investigador ya habían colaborado anteriormente en otros proyectos. Tal vez este hecho motivó que el clima de colaboración se consiguiese en un plazo más corto del que se había estimado necesario.

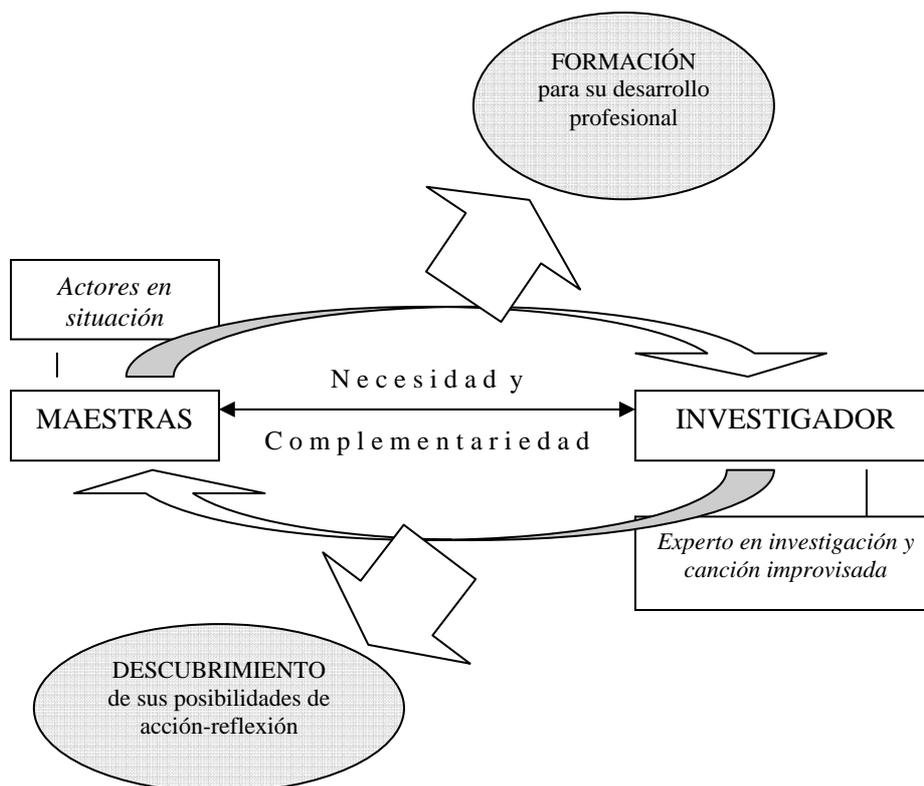


Figura 1 Reciprocidad formativa maestras-investigador y aportaciones para los docentes

Para futuras aplicaciones de este tipo de metodología, probablemente sería interesante tener detectadas de forma más sistematizada las condiciones favorables a la creación de un grupo de trabajo colaborativo universidad-escuela. Nuestra aportación en este sentido es resaltar aquellas que consideramos que influyeron más decisivamente (véase Cuadro 2) y también aquellas que, no habiéndose producido, tal vez hubieran facilitado el trabajo colaborativo.

<p>Factores positivos para la creación de nuestro grupo colaborativo y su trabajo en esta fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela abierta a la investigación, la innovación y la interdisciplinariedad. - Equipo directivo que apoye y facilite el proyecto. - Conocimiento previo entre los miembros del grupo. - Motivación inicial por parte de las maestras. - Encuesta a la especialista, previa a la propuesta del proyecto y que permitió empezar a abrir su interés y reflexión. - Experiencia previa del investigador como maestro de música de primaria. <p>Factores susceptibles de mejorar el trabajo del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo y reuniones para poder realizar una formación más amplia y permitir una adecuación más gradual a los respectivos roles. - Disponer de más tiempo de dedicación al proyecto por parte de las maestras para compensar la asimetría existente.

Cuadro 2 Síntesis de factores destacables que han influido en el trabajo colaborativo

Cabe señalar que, junto a la mencionada asimetría de roles, también se constató una asimetría en el tiempo de dedicación. Aunque el recorrido y los objetivos profesionales de cada uno siempre condicionan sus aportaciones al grupo, las distintas posibilidades de disponer de espacios destinados al proyecto durante la jornada laboral terminan por ser importantes. En este sentido, las maestras, ya desde la fase inicial, tuvieron que realizar esfuerzos extras ante una menor disponibilidad de tiempo respecto del investigador.

Fase co-operacional

Referentes teóricos

Es la fase en que se lleva a cabo la intervención en el grupo-clase. Desde el punto de vista del desarrollo del trabajo del grupo colaborativo, en los modelos de referencia dicha fase se organiza en torno a tres estadios que se van sucediendo en forma de espiral: la *planificación*, la *acción* y la *evaluación de la acción* (LATORRE, 2003).

La planificación. El grupo discute y elabora conjuntamente la realización práctica en función de los objetivos que se han determinado y de los resultados obtenidos hasta el momento. Las reuniones colaborativas constituyen el espacio –idealmente entre sesión y sesión– donde se lleva a cabo este proceso.

La aplicación. Un maestro o un investigador realiza la intervención con el grupo-clase escogido, en presencia de uno o más miembros del grupo como observadores participantes. En el caso de que sea el investigador quien asuma la tarea docente, hay que tener en cuenta la necesidad de prever un proceso de adaptación al nuevo rol (LOWE, 2001: 71). Por otro lado, es pertinente precisar de antemano el nivel de participación e implicación que se estima adecuado para los observadores.

Respecto al proceso de *evaluación de la acción*, es importante señalar que se fundamenta en una doble reflexión, la individual y la colectiva, a partir del análisis de los datos recogidos. En consecuencia es básico tener bien diseñados los instrumentos para este fin.

La reflexión individual. Habitualmente, los participantes proceden a realizar anotaciones en sus respectivos diarios personales para poder, posteriormente, abordar el seguimiento y el análisis del proceso de aplicación. Asimismo, se recomienda que las sesiones sean grabadas en vídeo, aunque los diarios son, en general, la fuente más utilizada para la fijación de los datos. Las anotaciones descriptivas y reflexivas de maestros e investigadores, así como un primer análisis de la grabación, deberían realizarse inmediatamente después de cada sesión.

La reflexión colectiva. Consiste en el análisis y la evaluación colectivos de la aplicación, a partir del contraste entre las expectativas previas y los resultados que se van obteniendo. Las conclusiones extraídas incidirán en la planificación de la siguiente sesión y, en definitiva, irán modificando el proyecto inicial (objetivos, categorías a analizar, recursos a utilizar, roles de los participantes, etc.). MILLER (1996) expone claramente la necesaria regularidad y frecuencia de los encuentros del equipo colaborativo. La autora plantea la importancia y a la vez la dificultad de estas reuniones después de cada sesión, en base al desarrollo de la secuencia planificación-aplicación-evaluaciones formativas:

La parte más dura del proceso colaborativo, para mí, fue encontrar un momento para hablar después de la clase. Puesto que la evaluación es tan esencial para el éxito de la investigación-acción como la planificación previa, era crucial que las clases fuesen evaluadas cada semana. (MILLER, 1996:111)

Aplicación a nuestro proyecto

Las intervenciones en el grupo de alumnos se desarrollaron a lo largo de 9 semanas, entre febrero y mayo de 2007. Quedaron establecidas a razón de una o dos clases semanales, de entre 25 a 45 minutos de duración. En total se realizaron catorce sesiones, en los horarios previstos para las clases de música y lengua catalana. La experiencia concluyó con un acto final abierto a toda la escuela.

El procedimiento para la recogida de datos fue diseñado tal y como se muestra en la Figura 2. Cada sesión, a cargo del investigador, era observada por la maestra de la materia a la que le correspondía el horario habitual de clase.

Inmediatamente después de cada intervención, el investigador anotaba sus impresiones en su diario. Por su parte, las maestras –en su rol de observadoras participantes– mantenían su propio diario de sesiones donde reseñaban los aspectos que consideraban significativos. Estos datos se

complementaban con una grabación videográfica, con el objetivo de poder llevar a cabo un primer visionado crítico entre sesión y sesión, y un análisis completo en la fase de co-producción.

Durante el período de aplicación se realizaron dos reuniones mensuales para poder llevar a cabo el seguimiento y evaluación de las sesiones realizadas. De cada una de estas reuniones se tomó también un registro, en forma de grabación audio, para su posterior análisis. De este modo, se pudieron valorar los datos recogidos, contrastarlos con la planificación prevista inicialmente y efectuar las modificaciones pertinentes. Cabe destacar que estos momentos tenían una función clave en la investigación, no sólo a nivel práctico –contraste de resultados, reformulación de objetivos y actividades, entre otras cuestiones– sino también a nivel de propiciar la convicción y el apoyo mutuos. A lo largo de las reuniones, a menudo surgían también otras temáticas que, pese a no considerarse esenciales, propiciaban un enriquecimiento profesional necesario para la evolución del grupo.

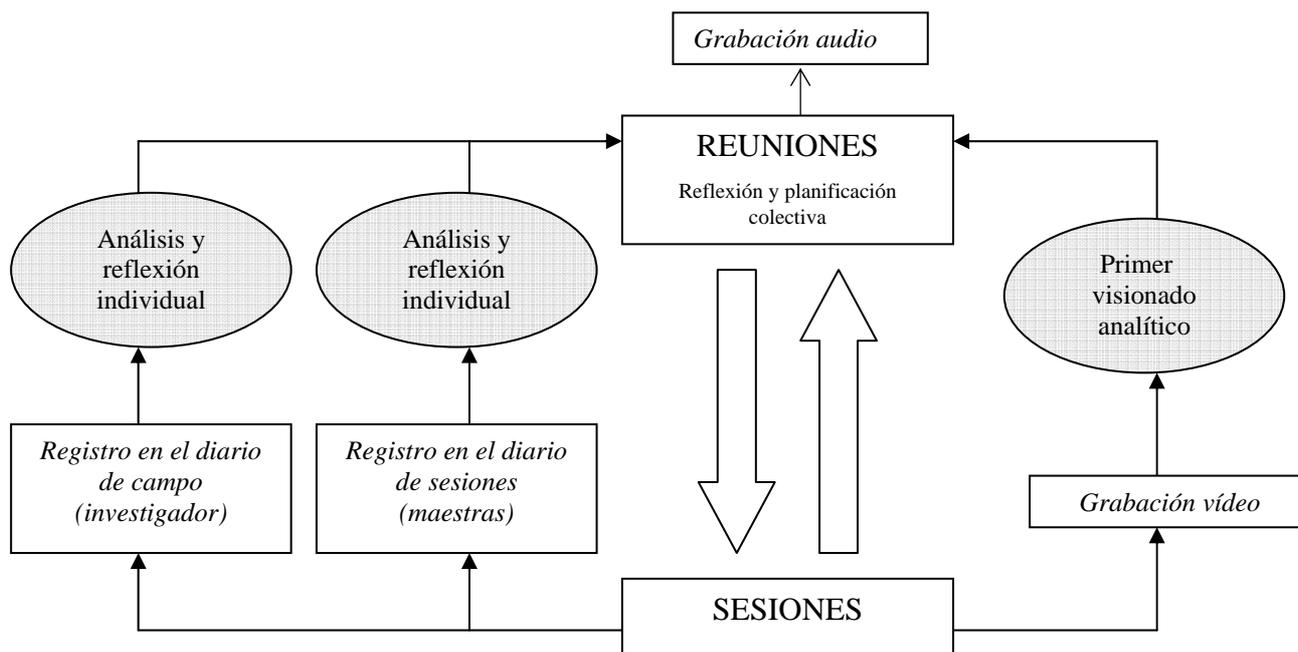


Figura 2 Procedimientos para la recogida y el análisis de datos en la fase co-operacional

Discusión

Desde la perspectiva de las maestras, se valoró muy positivamente la participación de un investigador externo a la escuela y, en concreto, que su rol le implicase como docente principal del proyecto. Pese al esfuerzo que supuso la adaptación del investigador al funcionamiento del grupo-clase y de la escuela, un docente externo ligado al proyecto permitió motivar al alumnado y asociar su presencia al trabajo de canción improvisada. De este modo, se logró una aceptación natural de su intervención en dos materias distintas sin que, al mismo tiempo, el alumnado percibiera que las maestras se desvinculaban de las actividades realizadas en las clases respectivas.

En relación con el cambio de roles, se constató que éstos quedaron ya plenamente establecidos en las dos primeras sesiones. A partir del cuarto encuentro, las cuestiones relativas al rol desempeñado por cada miembro desaparecieron de las discusiones del grupo.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, se destacó la importancia de la previsión y la sistematización de los mismos. Los diarios se revelaron como los instrumentos más utilizados, mientras que se recurrió al análisis videográfico con menor frecuencia que la planeada en un inicio.

Otro efecto positivo poco señalado en los referentes teóricos consultados fue la influencia de este tipo de proyectos en otras situaciones no previstas inicialmente. En nuestro caso, la especialista

de música señaló que impulsó diferentes aplicaciones en otros niveles educativos, mientras que la maestra generalista indicó el uso de recursos propios del proyecto en otras áreas curriculares.

A pesar de los aspectos positivos destacados en la evaluación de la fase co-operacional, surgieron otros temas que evidenciaron algunas limitaciones de la propuesta metodológica.

En la literatura consultada y en la fase precedente ya se habían constatado las dificultades de los docentes para disponer del tiempo necesario para llevar a cabo este tipo de investigación. Por este motivo, se decidió que las reuniones del grupo colaborativo tuviesen lugar sólo dos veces al mes – cada dos o tres sesiones– en vez de la periodicidad, considerada ideal, de reunirse entre sesión y sesión.

La poca disponibilidad de tiempo impidió también la posibilidad de que las dos maestras estuvieran presentes en todas las sesiones, las propias y las de la otra área. Se valoró que hubiera sido una medida muy positiva, aunque esta idea pareció irrealizable a causa de las dificultades inherentes a la organización del horario escolar. En caso de haberse producido, creemos que hubiera permitido una mayor interdisciplinariedad y, en definitiva, una mayor compenetración entre el equipo. Se intentó compensar esta dificultad compensando un mayor detalle explicativo de las sesiones durante nuestros encuentros y mediante conversaciones informales entre las dos maestras.

Fase de co-producción

Referentes teóricos

La última fase de un proyecto colaborativo se divide en dos tiempos: evaluación final y difusión de resultados (LOWE, 2001). Ambas etapas son co-producidas entre todos los miembros del grupo.

La evaluación final se traduce en el análisis e interpretación de toda la evidencia empírica acumulada a lo largo de la fase co-operacional. Se puede establecer una recogida de datos post-operacionales ya sea a través de entrevistas individuales (a niños, maestros, dirección, padres, etc.), ya sea a través de encuestas u otros instrumentos que se consideren adecuados. Los resultados obtenidos se valorarán en función de las necesidades y de los objetivos iniciales, establecidos durante la fase co-situacional. La co-interpretación enriquece la perspectiva con que se mira el problema y suele conducir a cambios en la mentalidad y en la actuación de los miembros del equipo (ARNAL, DEL RINCÓN y LATORRE, 1992). Precisamente este cambio de mentalidad es uno de los beneficios que muchos autores ponen de relieve en una investigación-acción colaborativa.

Una vez realizada esta primera parte, será interesante realizar una adecuada difusión de los resultados obtenidos y la interpretación que como grupo se habrá consensuado. LOWE (2001) precisa que esta difusión deberá satisfacer no sólo a la comunidad investigadora sino también a la comunidad educativa.

Finalmente, cabe resaltar que en esta última fase es posible detectar otras problemáticas subyacentes y/o establecer la necesidad de ampliar y mejorar el proyecto realizado, con la voluntad de dibujar posteriores líneas de investigación para el mismo u otro grupo.

Aplicación a nuestro proyecto

Una vez finalizada la parte de aplicación en el grupo-clase, se abrió una etapa de análisis e interpretación de los datos recogidos durante la fase precedente. Las grabaciones de audio y video, el diario de campo y los diarios de sesiones fueron las fuentes utilizadas. Adicionalmente, se recogieron, mediante breves anotaciones, impresiones de los alumnos participantes y de otros profesionales y alumnos presentes en el acto final abierto a toda la escuela.

A través de las reuniones del grupo colaborativo, se contrastaron los datos obtenidos con los objetivos y las expectativas iniciales. Éste fue el principal punto de discusión y condujo a un amplio consenso con respecto a la interpretación de los resultados y a la evaluación final del proyecto, al tiempo que permitió definir las posibilidades futuras en éste y otros contextos.

Las principales ideas que surgieron a lo largo de la evaluación como grupo colaborativo fueron:

- La sensación, por parte de las maestras, de haber gozado de una formación en la práctica, en su propio contexto. Su valoración fue la de haber vivido una experiencia positiva, por el interés de la propuesta y por la evidente aplicabilidad en el futuro, en la misma escuela y en otros centros.
- La facilidad que supuso para las maestras el no tener la responsabilidad principal de aplicar en el aula unos contenidos de los que, inicialmente, no tenían formación suficiente.
- La diversidad de aportaciones y visiones que propicia el trabajo colaborativo entre universidad y escuela. Igualmente, se valoró positivamente la interdisciplinariedad que caracterizaba el proyecto.

Finalmente se contempló la difusión y ampliación del proyecto. Una de las características de un proyecto de este tipo es, precisamente, dar respuesta a problemáticas específicas de una escuela, con la contrapartida de que no se pueden generalizar ni ampliar sus conclusiones a otras realidades. Aun así, a nivel investigador se valoró la necesidad de contrastar nuestra experiencia concreta de introducción de la canción improvisada con experiencias similares en otros contextos educativos. El primer paso en esta dirección fue la propuesta de traspaso de esta experiencia a un grupo de trabajo de maestros de distintas escuelas que lo implementarían en sus centros, también de forma interdisciplinar (música-lengua).

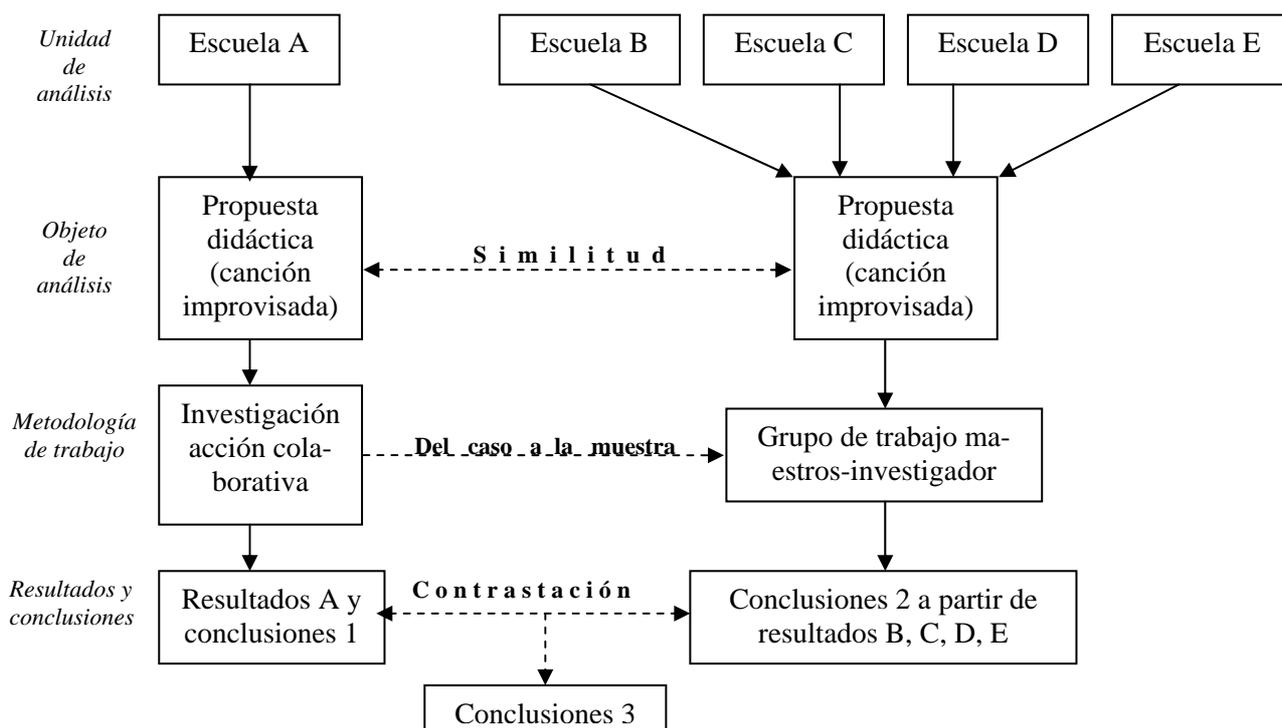


Figura 3 Proyecto de contrastación de los resultados obtenidos

Además del proyecto sintetizado en la Figura 3, su difusión también se concretó en otras vías (artículos, presencia en la formación de maestros, etc.), algunas de las cuales están aún en proceso.

Discusión

Aunque en líneas generales esta fase se desarrolló de forma similar a los planteamientos teóricos consultados, es importante detenerse en aquellos aspectos que se valoraron como más significativos.

En primer lugar, se detectó este cambio de mentalidad que comúnmente se asocia con la investigación-acción y, más concretamente, con la modalidad colaborativa. Desde el punto de vista del grupo investigador, es interesante distinguir entre las modificaciones que afectan directamente a la docencia y su planteamiento u organización, y las que tienen que ver con el desarrollo profesional como maestros. Desde esta experiencia se constata que se crearon nuevas posturas en relación con los dos campos tal y como queda expresado en el Cuadro 3.

Principales cambios en la vertiente docente:

- Planteamiento de nuevas perspectivas para el trabajo poético y musical.
- Consolidación del trabajo interdisciplinar y del trabajo que parte y repercute en el propio contexto escolar.
- Variación de ciertos límites que se presuponían en determinados alumnos (a nivel musical, lingüístico y actitudinal).

Principales cambios en la vertiente profesional:

- Descubrimiento de sus posibilidades investigadoras.
- Reconocimiento de las aportaciones profesionales que se desprenden de investigar en su campo de acción profesional.
- Apertura y motivación al descubrimiento y experimentación de nuevos repertorios de canciones.
- Interés por la formación en la acción y por la formación en su propio contexto.

Cuadro 3 Principales cambios detectados en las maestras implicadas

En segundo lugar, se ve necesario poner de relieve que de la investigación emergieron otras problemáticas que no se habían tenido en cuenta en un inicio. Como ejemplo, no se había planteado trabajar o analizar aspectos de género en relación con la canción, pero el análisis de datos reveló de forma clara una apropiación y un uso diferenciado entre niños y niñas.

Por último, cabe mencionar que en los teóricos consultados no se encuentran referencias al paso de la etapa de experimentación –el proyecto descrito– a la etapa de integración al funcionamiento regular de la escuela en cursos posteriores. Desde esta experiencia, hay un paso posterior a los experimentos y que debería contemplarse en las líneas de futuro que se trazan en la fase de co-producción. Se trataría de conseguir que las innovaciones o avances conseguidos mediante la propuesta trabajada a partir de la investigación se incorporen al currículum, a la metodología, a la organización escolar y, en definitiva, al proyecto educativo del centro experimental.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que extraemos como investigadores se refieren a tres grandes campos: la investigación educativa, las posibilidades y limitaciones de investigaciones colaborativas como la que presentamos, y su incidencia en la educación musical y la interdisciplinariedad en la escuela actual.

Respecto de la investigación educativa en general, y de la didáctica de la música en particular, queremos poner énfasis en la necesidad de este tipo de investigaciones que unen teoría y práctica, universidad y escuela. La innovación y la mejora de la educación no pasan únicamente por la realización de investigaciones teóricas o investigaciones “sobre” los maestros. Requieren también la implicación del profesorado en todas las fases del proyecto, en el sentido que se destaca en la literatura especializada con la expresión –en nuestra opinión, afortunada– de trabajar “con” los maestros. La voz y el pensamiento de los profesionales de nuestras escuelas deben tener cabida en la creación

del pensamiento pedagógico actual, por el interés en sí mismo y por la justa valorización profesional de los docentes.

En este marco, y en la línea de MORENO, MARTÍN y PADILLA (1999), una investigación colaborativa como la que presentamos permite una mejora de la calidad de la enseñanza por la interdisciplinariedad del proyecto, por la implicación de distintos profesionales con su bagaje y características, y por el soporte mutuo en pro del objetivo común de la educación. Tampoco podemos olvidar la eficaz contribución a la conexión entre los centros de investigación e innovación educativa –la universidad en este caso– y el lugar real donde se ponen en práctica. Esta es precisamente la idea que sustenta las afirmaciones de DESGAGNÉ (1997) en relación al interés para las investigaciones en didáctica y psicopedagogía.

Centrándonos en nuestra experiencia de investigación-acción colaborativa, destacaríamos de forma muy positiva tres aspectos claves. En primer lugar, la importancia y la facilidad con que se intercambiaron los roles. En segundo lugar, la riqueza que aportaron los debates dentro del equipo antes, durante y después de la aplicación. Y, por último, la irradiación que tuvo el trabajo conjunto más allá del grupo-clase en el que se incidió.

A pesar de estos aspectos tan positivos, surgieron otras cuestiones que inducen a la reflexión y al planteamiento de propuestas de mejora. El proyecto reveló que la iniciativa recayó mayoritariamente en el investigador implicado, aspecto que relacionamos directamente con la asimetría temporal a la que nos hemos referidos en la discusión de las distintas fases. En consecuencia, podemos afirmar que la limitación del tiempo susceptible de destinarse al desarrollo y a la innovación educativa emerge claramente como un factor limitante para una mayor implicación de los docentes en su desarrollo profesional. Dada la actual organización del sistema escolar, es difícil para un maestro poder compatibilizar la triple vertiente docencia-formación-investigación, con lo que estamos de acuerdo con MILLER (1996) cuando afirma que la investigación-acción es la forma más realista de investigar para unos docentes con poco o sin tiempo disponible para esta actividad. En definitiva, como investigadores, creemos que deben potenciarse medidas que faciliten estas colaboraciones. Son necesarios, especialmente, el compromiso de los equipos docentes y el respaldo de la administración de modo que el desarrollo profesional del profesorado incluya su participación en proyectos de este tipo.

Otra limitación inherente a cualquier investigación-acción es su particularismo. No obstante, el proceso desarrollado por un grupo colaborativo suele producir resultados que, en determinadas circunstancias, pueden ser válidos y sugerentes para la constitución de otros grupos en el propio centro –implicando nuevas áreas de conocimiento– e incluso para otros grupos en otros contextos. Y la proyección puede tener una doble faceta: el diseño de réplicas de la experiencia didáctica, previa adaptación de las premisas contextuales, y la mejora de la dinámica –y por consiguiente de la eficacia– del grupo de trabajo colaborativo existente. En relación con la primera faceta, y como queda reflejado en la discusión de la fase de co-producción, durante el curso 2007-08 se ha extendido la propuesta didáctica a otros contextos mediante un grupo de trabajo formado por maestros de música y de lengua de distintas escuelas de primaria. Des de nuestro punto de vista, y si la pretensión es crear nuevo conocimiento de interés para nuestra disciplina, esta combinación de una investigación muy contextualizada con una investigación basada en una muestra contrastante respecto a la primera resulta altamente interesante.

Finalmente, cabe destacar que investigaciones como la presente son necesarias para que la música no quede circunscrita al aula del especialista y logre ampliar su espacio social y cultural en el seno de la institución escolar. Un ideal que, como firmes defensores de la importancia de la música en la educación, debe armonizarse con nuestras otras dos prioridades respecto a los centros educativos de Cataluña: la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música y la integración de la música en una escuela más interdisciplinar y más capaz de organizar su programación en torno a proyectos globales.

Referencias

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992): “La investigación colaborativa”. En J. ARNAL; D. DEL RINCÓN y A. LATORRE: *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- AYATS, J. (2007): “Voix partagées et critique sociale improvisée”. En J. AYATS: *Les chants traditionnels des Pays Catalans*. Toulouse, Centre Occitan des Musiques et Danses Traditionnelles Toulouse Midi-Pyrénées.
- BASSA, R. (2002): “Literatura popular, llengua i ensenyament”. En *Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants*. Consultado en http://www.xtec.cat/lic/centre/professorat/prof_lleng_didactica.htm el 7/5/08.
- BEDNARZ, N.; DESGAGNÉ, S.; LEBUIS, P. (1999): “Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur: l'exemple d'une recherche-action collaborative”. En M. HARDY y G. FORTIE: *L'école et les changements sociaux: Défi à la sociologie?* Montreal, Éditions Logique.
- CASALS, A. (2004): *Etnicitat i cançó tradicional a l'escola*. Trabajo de investigación inédito. Departamento de Antropología Social y Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COSTA, L. (1997): “Práctica pedagógica y música tradicional”. *Trans Iberia, 1*. Consultado en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/costa.htm> el 24/04/08.
- DESGAGNE, S. (1997): “Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants”. *Revue des Sciences de l'Éducation, XXIII(2)*, 371-393.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- KYLE, D. W.; HOVDA, R. A. (1987): “Action research: Comments on current trends and future possibilities”. *Peabody Journal of Education, 64(3)*, 170-175.
- LATORRE, A. (2003): “La investigación-acción”. En A. LATORRE.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- LIEBERMAN, A. (1986): “Collaborative research: Working with, not working on...” *Educational Leadership, 43(5)*, 29-32.
- LOWE, A. (2001): “Researcher's challenge in a collaborative approach to research: Mediation effort between university and public school cultures”. En D. HAMANN (ed.): *Desert Skies Symposium on Research in Music Education*. Tucson, University of Arizona, School of Music.
- LOWE, A. (1998): “Integration of Music and French: A successful story”. *International Journal of Music Education, 32*, 33-52.
- MALAGARRIGA, T.; VALLS, A; VILAR, M. (en prensa): “La música a l'educació infantil i primària” En C. CALMELL (ed.): *Actes del Segon Congrés Internacional de Música a Catalunya*. Barcelona, Consell Català de la Música.
- MILLER, B. A. (1996): “Integrating elementary general music: A collaborative action research study”. *Bulletin of Council for Research in Music Education, 130*, 100-115.
- MORENO, E.; MARTÍN, M.; PADILLA, T. (1999): “La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad?”. *XXI, Revista de Educación, 1*, 177-189.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Manuscrito recibido el 4/7/2007 y evaluado anónimamente.
Aceptado para su publicación el 27/10/2008