

# Arts Educa

SEPTIEMBRE 2019

# 24

---

**ANÁLISIS PARA DIRECTORES.  
DE LA PARTITURA A LOS GESTOS**

**AUTOESTIMA EN ALUMNAT DE PRIMÀRIA,  
A PARTIR DE LA PRÀCTICA DE  
CONJUNT INSTRUMENTAL**

**EL GRADO DE PEDAGOGÍA EN LOS  
CONSERVATORIOS Y ESCUELAS SUPERIORES  
DE CATALUÑA.  
ANÁLISIS EXPLORATORIO**

**INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL  
APRENDIZAJE INSTRUMENTAL.  
ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN  
MOTIVACIONAL**

**REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA DESDE LA PRÀCTICA DEL MUSEO  
DE ARTE CONTEMPORÀNEO.  
EL CASO DE LOS MUSEOS DE LISBOA**

**RECREANDO LA TAXONOMÍA DE BLOOM  
PARA NIÑOS ARTISTAS.  
HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA METACOGNITIVA,  
METAEMOTIVA Y METAAPECTIVA**

**BARBARA STROZZI.  
400 AÑOS DEL NACIMIENTO DE LA CÉLEBRE  
COMPOSITORA E INTÉRPRETE VENECIANA**

**ENTREVISTAS  
PETER EDWARD**

**PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICAL.  
MENCION EN LENGUAJES CREATIVOS, ESTRUCTURA Y  
PROYECTO TÍTERES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE  
CUENCA (UCLM)**

**NUEVAS FORMAS DE EDUCAR  
ARTÍSTICAMENTE DESDE Y PARA EL MUSEO.  
EL DESCUBRIMIENTO ESPACIAL DE LO HABITADO COMO  
ELEMENTO POTENCIALMENTE TRANSFORMADOR**

ISSN 2254-0709

## DIRECCIÓN

D<sup>o</sup>. Ana M. Vernia Carrasco  
Universitat Jaume I de Castelló

# ArtsEduca 24

## SECRETARÍA

Dr. Diego Calderón Garrido  
Universidad Internacional de La Rioja

## CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. Ma Isabel Agut Font  
Cons. Superior de Música de Castelló

Dra. Patricia Ayala García  
Universidad de Colima (México)

D<sup>o</sup>. Gloria Baena Soria  
Universidad Autónoma de Barcelona

D<sup>o</sup>. Verónica Cannarozzo  
Cát. Libre Musicoterapia.  
Univ. Nacional de La Plata

Dra. Caterina Calderón Garrido  
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle  
Universitat de València

D<sup>o</sup>. Liliana Alicia Chacón Solís  
Universidad de Costa Rica

D. Javier Chávez Velásquez  
Universidad del Desarrollo, Chile

Dr. Vicente Galbis López  
Universitat de València

Dra. Ma del Carmen Giménez Morte  
Cons. Superior de Danza de Valencia

Dra. Andrea Giráldez  
Universidad de Valladolid

Dr. José Gustems Carnicer  
Universidad de Barcelona

D<sup>o</sup>. Pilar Jovanna Holguín Tovar  
Presidente PyscMuse  
Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia

D. Ricard Huerta  
Universitat de València

Dra. Ma Esperanza Jambрина  
Universidad de Extremadura

Dr. Alfonso López Ruiz  
Universidad de Murcia

Dr. David López Ruiz  
Universidad de Murcia

D<sup>o</sup>. Margarita Lorenzo de Reizábal  
Dep. Composición y Dirección. Musikene

Dr. Manuel Martí Puig  
Universitat Jaume I de Castelló

D<sup>o</sup>. Ma Eugenia Moliner Ferrer  
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Dra. Beatriz C. Montes  
Cons. Superior de Música de Salamanca

Dra. Inés María Monreal Guerrero  
Universidad de Valladolid

Dra. Paloma Palau Pellicer  
Universitat Jaume I de Castelló

Dra. Ma del Carmen Pellicer  
Universitat Jaume I de Castelló

Dra. Amparo Porta Navarro  
Universitat Jaume I de Castelló

Dr. Antonio Ripollés Mansilla  
Universitat Jaume I de Castelló

D<sup>o</sup>. Paula de Solminihac  
Universidad Católica de Chile

Dra. Victoria Tischler  
University of West London

D<sup>o</sup>. Ana M. Vernia Carrasco  
Universitat Jaume I de Castelló

## CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez  
Cons. Prof. de Danza José Espadero de  
Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido  
Universidad Internacional de La Rioja

D. Daniel Gil Gimeno  
Cons. Mestre Montserrat de Vilanova i la  
Geltrú

D<sup>o</sup>. Vicenta Gisbert Caudeli  
Universidad de La Laguna, Tenerife

D. Alejandro Macharowski  
Escuela Superior de Arte y Tecnología  
(ESAT)

D<sup>o</sup>. Estel Marín Cos  
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. Marco Antonio de la Ossa  
Martínez

C. P. Duque de Riánsares de Tarancón  
(Cuenca)

D<sup>o</sup>. M<sup>o</sup> Isabel Rocafull Baixuli  
Universitat Jaume I de Castelló

Dra. Victoria Tischler  
University of West London

D. Luis Vallés Grau  
Cons. Prof. de Música de La Vall d'Uixó  
(Castellón)

## COLABORADORES

Margarita Lorenzo de Reizábal

Josep Gustems Carnicer

Neil Roma

Silvia Tripijana-Muñoz

María Vidagañ Murgui

Marco Antonio de la Ossa

Andrés Torres Carceller

Júlia Castell Villanueva

Sandra Soler Campo

Martín Caeiro

## MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

## FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

Desde la antigüedad el arte ha sembrado sus frutos en la vida de las personas. Han ido cambiando los tiempos, las necesidades, las inquietudes, pero el arte ha seguido acompañando a la Humanidad, comportándose a veces como cronista de la Historia, otras veces como entretenimiento, pero siempre como bienestar necesario para sobrevivir a las adversidades de la vida. Ya en el siglo XXI, la revolución tecnológica nos obliga a vivir, prácticamente en todos los lugares del mundo, a una velocidad de vértigo, donde las relaciones humanas se pierden en la era de máxima conexión, y los valores no llegan a consolidarse, prevaleciendo los “likes” sobre las emociones reales. En cambio, el arte sigue con la misma esencia humanística, capaz de unir en las situaciones más complicadas, en los pensamientos más alejados y en las posiciones más controvertidas. Porque el arte es el alma de la Humanidad.

En el número 24 de ARTSEDUCA, hacemos un breve recorrido por investigaciones, históricas, pedagógicas, pasamos por experiencias educativas y entrevistas a quienes entiende el arte y la cultura en general y la música en especial, como la herramienta capaz de mejorar la vida de las personas.

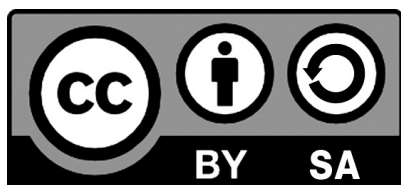
Since ancient times, art has sown its fruits in the lives of people. Times have changed, needs, concerns, but art has continued to accompany humanity, sometimes behaving as a chronicler of history, sometimes as entertainment, but always as well-being necessary to survive the adversities of life. Already in the 21st century, the technological revolution forces us to live, practically in all parts of the world, at a vertigo speed, where human relationships are lost in the era of maximum connection, and values do not come to consolidate, prevailing “likes” about real emotions. On the other hand, art continues with the same humanistic essence, capable of uniting in the most complicated situations, in the most distant thoughts and in the most controversial positions. Because art is the soul of Humanity.

In number 24 of ARTSEDUCA, we make a brief tour of research, historical, pedagogical, we went through educational experiences and interviews to those who understand art and culture in general and music in particular, as the tool capable of improving the life of the people.

**ANA M. VERNIA**

**Editor-in-Chief ARTSEDUCA**

[vernia@uji.es](mailto:vernia@uji.es)



**Reconeixement-CompartirIgual CC BY-SA**

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

# SUMMA

## EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



### **5 ANÁLISIS PARA DIRECTORES. DE LA PARTITURA A LOS GESTOS**

ANALYSIS FOR CONDUCTORS: FROM SCORE TO GESTURES

Margarita Lorenzo de Reizábal

### **15 AUTOESTIMA EN ALUMNAT DE PRIMÀRIA, A PARTIR DE LA PRÀCTICA DE CONJUNT INSTRUMENTAL**

SELF-ESTIMATE IN PRIMARY STUDENTS, FROM THE PRACTICE OF THE INSTRUMENTAL ENSEMBLE

Mercè Navarro Calafell - Josep Gustems Carnicer

### **25 EL GRADO DE PEDAGOGÍA EN LOS CONSERVATORIOS Y ESCUELAS SUPERIORES DE CATALUÑA. ANÁLISIS EXPLORATORIO**

THE DEGREE OF PEDAGOGY IN THE CONSERVATOIRES AND MUSIC SCHOOLS OF CATALONIA. EXPLORATORY ANALYSIS

Neil Roma



### **41 INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL. ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL**

INFLUENCE OF SURROUNDINGS ON THE INSTRUMENTAL LEARNING PROCESS. STRATEGIES AND GUIDELINES FOR MOTIVATIONAL INTERVENTION

Silvia Tripiana Muñoz

### **55 REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA PRÀCTICA DEL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÀNEO. EL CASO DE LOS MUSEOS DE LISBOA**

REFLECTIONS ON ART EDUCATION FROM THE PRACTICE OF THE CONTEMPORARY ART MUSEUM. THE CASE OF THE MUSEUMS IN LISBON

María Vidagañ Murgui



### **65 RECREANDO LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA NIÑOS ARTISTAS. HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA METACOGNITIVA, METAEMOTIVA Y METAAFFECTIVA**

RECREATING BLOOM'S TAXONOMY FOR CHILD ARTISTS. TOWARD A METACOGNITIVE, METAEMOTIVE, AND METAAFFECTIVE ART EDUCATION.

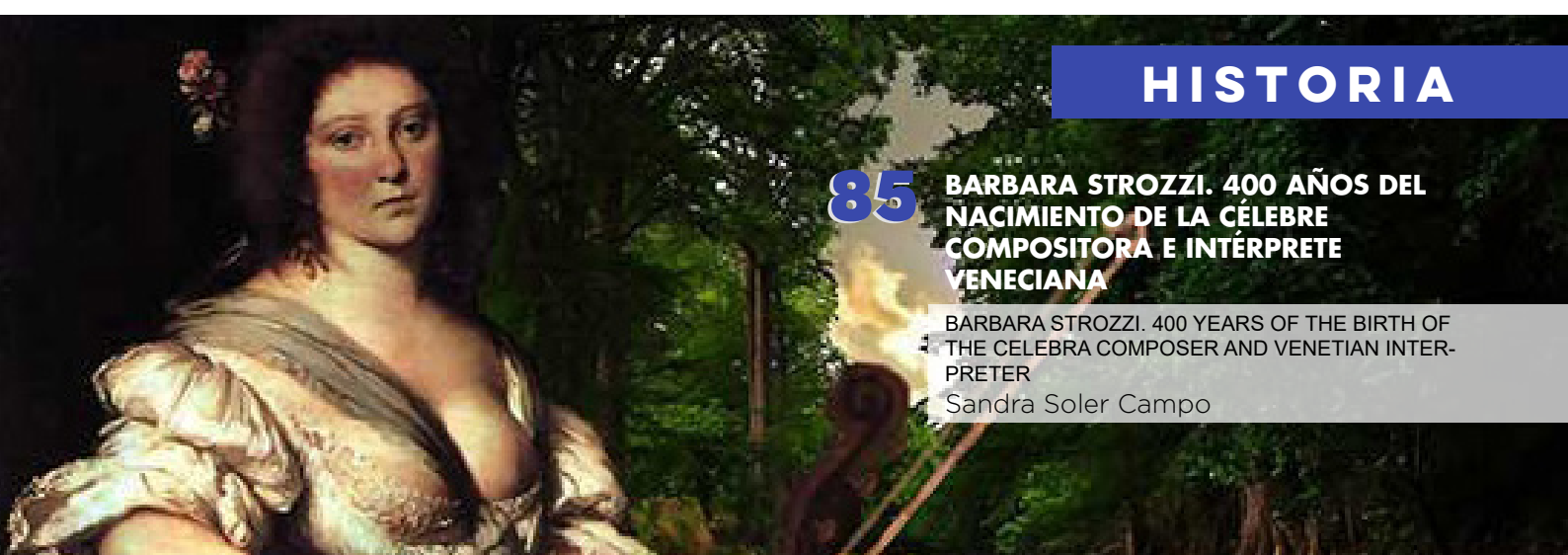
Martín Caeiro

## HISTORIA

### **85 BARBARA STROZZI. 400 AÑOS DEL NACIMIENTO DE LA CÉLEBRE COMPOSITORA E INTÉRPRETE VENECIANA**

BARBARA STROZZI. 400 YEARS OF THE BIRTH OF THE CELEBRA COMPOSER AND VENETIAN INTERPRETER

Sandra Soler Campo



# ARRO

## ENTREVISTAS



97

**PETER EDWARD**

by Ana M. Vernia

## EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**101 NUEVAS FORMAS DE EDUCAR ARTÍSTICAMENTE DESDE Y PARA EL MUSEO. EL DESCUBRIMIENTO ESPACIAL DE LO HABITADO COMO ELEMENTO POTENCIALMENTE TRANSFORMADO**

NEW WAYS TO EDUCATE ARTISTICALLY FROM AND FOR THE MUSEUM. THE SPATIAL DISCOVERY OF THE DWELL AS POTENTIALLY TRANSFORMING ELEMENT

Andrés Torres Carceller, Júlia Castell Villanueva

**117 PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICAL. MENCIÓN EN LENGUAJES CREATIVOS, ESTRUCTURA Y PROYECTO TÍTERES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA (UCLM)**

PRODUCTION AND MUSICAL INTERPRETATION. MENTION IN CREATIVE LANGUAGES, STRUCTURE AND PROJECT PUPPETS IN THE FACULTY OF EDUCATION OF CUENCA (UCLM)

Marco Antonio de la Ossa Martínez

## INFORMACIÓN Y NOTICIAS

139



**“ANÁLISIS PARA  
DIRECTORES.  
DE LA PARTITURA  
A LOS GESTOS”**

**Margarita Lorenzo de Reizábal**

Centro Superior de Música del País Vasco - MUSIKENE

**ANALYSIS FOR CONDUCTORS: FROM SCORE TO GESTURES**

## **ABSTRACT**

In this article the whys, the hows, and the whens of the analysis applied to orchestral and choral conducting are described. To further deepen into didactics of the analysis applied to conducting, I present firstly the pairing of technique-performance from the conductor's point of view, with special mention to the analysis-gesture relationship. Secondly, three types of gestural functions related to three different models of analysis are described: to) descriptive function and catalyst of the indications of the musical text; (b) preventive function - anticipation of the changes-; and (c) interpretive function. Thirdly, different analytical methods that can provide the information needed to conduct a piece competently, including textual analysis, process analysis, aural analysis with its multiple layers, and psycho-perceptive and phenomenological analysis, among others, are described. All these analytical methods can be related in the process of understanding music and both technique (gestures) and interpretation are based on their results. In order to illustrate the complexity of the task, an approach to the analysis of the score and its sequencing process is provided, together with a list of complementary analytical tools especially useful for conductors. Finally, a methodological model is given as a guidance to tackle the analysis of the score from the conductor's perspective, at different stages of its activity (study, rehearsals and performance).

## **KEYWORDS**

**Analytical Methods, Analysis-gesture Relationship, Gestural Functions, Phenomenological Analysis**

## **RESUMEN**

En este artículo se describen los por qué, cómo y cuándo del análisis aplicado a la dirección coral e instrumental. Para profundizar en la didáctica del análisis aplicado a la dirección, presento en primer lugar el binomio técnica-interpretación desde el punto de vista del director, con una mención especial a la relación análisis-gesto. En segundo lugar, se describen tres tipos de funciones gestuales relacionadas con tres modelos diferentes de análisis: a) función descriptiva y catalizadora de las indicaciones del texto musical; (b) función preventiva - anticipación de los cambios-; y (c) función interpretativa. En tercer lugar, se describen diferentes métodos analíticos que proporcionan la información necesaria para dirigir una pieza musical de manera competente, incluidos el análisis textual, el análisis de procesos, el análisis auditivo con sus múltiples capas, el análisis psico-perceptivo y fenomenológico, entre otros. Todos estos métodos analíticos pueden relacionarse en el proceso de comprensión de la música y tanto la técnica (gestos) como la interpretación se basan en sus resultados. Con el fin de ilustrar la complejidad de la tarea, se proporciona un enfoque práctico para el análisis de la partitura y su proceso de secuenciación, junto con un listado de herramientas analíticas complementarias especialmente útiles en dirección. Finalmente, se proporciona un modelo metodológico como guía para abordar el análisis de la partitura desde la perspectiva del director/a, en diferentes etapas de su actividad (estudio, ensayos y concierto).

## **PALABRAS CLAVE**

**Métodos Analíticos, Relación Análisis-gesto, Funciones del Gesto, Análisis Fenomenológico**

# ANALYSIS FOR CONDUCTORS FROM SCORE TO GESTURES

Margarita Lorenzo de Reizábal

Universidad del País Vasco

## INTRODUCTION

Conducting is musical interpretation which is communicated through gestures to a group of musicians who materialize the sound. If we accept that a conductor is an interpreter before any other consideration, it seems appropriate to believe that musical analysis constitutes a research tool equal in importance and use for any interpreter, either instrumental or vocal (Author, 2008).

If musical analysis is the cornerstone for every musician to base his/her performance decisions, the same applies to the conductor but with the additional responsibility of needing to coordinate different instruments/voices which implies an exhaustive knowledge not only of one part or role, but of all of the components in the score. This holistic view of music, which surpasses the partial view an instrumentalist has from his/her partitura, is undoubtedly the great difference between an individual perfor-

mer and the one who is responsible for a broader group of individuals.

Part of the charisma and magical halo surrounding conductors arises from the "power" they have which, to a great extent, is due to managing musical events from a global perspective. The conductor's score has all of the musical data whereas an individual member of an orchestra, band or choir only has the portion of the text covering his/her individual performance. It is the responsibility of the conductor to know the musical piece from all possible angles and to decide the performance guidelines to follow. Only a comprehensive analysis of the text will allow the conductor to make musical decisions and plan technical strategies in order to conduct the work with any guarantee. Thus, the key to transmitting his/her directions to the musicians is literally in his/her hands.

## Technique and performance: music conducting specialty binomial

One of the greatest challenges for anyone who aspires to conduct is to manage to communicate - using body language- musical messages that can be incredibly distinct, from the general suggestion of a sound atmosphere to how short a staccato sound must be. This capacity to communicate musical messages by using gestures requires training through conducting techniques. There are many conducting techniques and many ways of addressing their study, but all of them have one thing in common, the use of body language and more specifically the use of hands to communicate and coordinate sound events within a music performance. In this sense, it would be logical to believe that the acquisition of a good gesturing techniques must be a priority in the training a conductor, and so it is.

The problems appear when all of the learner's attention is centered on the technique, and the need to transmit a musical idea is pushed into the background (sometimes even left behind as a token idea). In other words, the learner must show ability in the techniques but - once they have been learned- the real challenge that lies from an artistic and professional point of view is how to interpret music and how to coordinate and communicate this through gestures. It is precisely in this area where the greatest problem in the academic world of conducting lies. The greater part of students end up by becoming skilled in given gestures agreed upon with their teachers as a consequence of work carried out on determined musical pieces during their studies; other carry out perfect imitations -many ti-



mes so out of context that they become grotesque caricatures of prominent conductors. A great majority of learners practice gestures in front of a mirror (without music or what is even worse – moving to the tune of a recording) which result in a deaf dance where the music is in the background or even not present.

The great problem in musical conducting training is that developing gesture skills exclusively does not guarantee success in conducting nor does it provide self-sufficiency once the training period is concluded. The most important and essential idea in conducting training is to understand what the conductor wants to obtain from the musicians in order for the final sound product to coincide with his/her vision

or interpretation of the music. There is no reason for gestures if they do not communicate musical criteria. And this is where analysis, as an essential work tool, comes into play for the learner during his/her training and obviously, the rest of his/her professional life.

Gestures must always be at the service of music and never the other way around. When the gesture is separate from the music there is no interpretative action and on the other hand, when the conductor interprets music but is unable to transmit this, there is no clear message to the musician. Both of these situations is equally bad. When conducting, interpretation and technique go hand in hand and may not be separate.

## Analysis – Gesture relationship

One could say that the job of the conductor is to translate the analysis of the musical piece into gestures. Gestures should portray both the musical parameters in the sheet music as well as their interpretative analysis in a communicative and fluid manner. Body language used in conducting may be classified in three large blocks:

### a) Descriptive and Catalytic functions of specific instructions in the text

A great part of the gestures used in conducting are a collection of translations or descriptions of basic analytical parameters taken straight from the musical text. Therefore, when conducting, a great number of movements are used to describe (using hands or baton) syntactic and morphological elements in the score: rhythm, tempo, phrasing, dynamics, agogic changes... It seems obvious that if the score indicates piano, the conductor will use an attitude that indicates that nuance (generally with smaller gestures) but we ask ourselves if this is interpreting the score because with said gesture the conductor is only emphasizing what is written in the score, which the musicians have in their sheet music anyway and therefore there is no need for a reminder. In these cases, the gestures by the conductor are mere reminders and descriptors of what appears in the text. Even in these cases, the conductor acts as catalyst for the sound construct: the musician has piano written in his/her *particella* but does not know in which context (syntactic, stylistic, tone, etc.) and it is the context which the conductor must interpret, value, measure and communicate with his/her gesture.

### b) Gesture anticipation: pre-emptive purpose in musical events

The role of gestures described so far actually never happens in real time because the conductor must anticipate his/her gestures in order to pre-empt the musicians of all the changes with enough time in order to obtain a precise and unanimous response at the correct time. This continuous preemption forces conducting to constantly think of what is immediately subsequent and requires a twofold auditory attitude: listening to the music in real time and anticipating the subsequent music with gestures. This is perhaps the most complex of the conductors' tasks.

For example: one is conducting a passage in legato and pp, tracing a long phrasing, with a light instrumental texture, the melody in charge of the woodwind higher section based on a harmonic rhythm long and sustained in the string section. All this passage has a progressive accelerando and a rhythmic crescendo, together with an increase of the instrumental texture (organic crescendo), dynamic crescendo and harmonic rhythm increasingly complex while the melodic line dissolves, deconstructed by passing through different orchestral sections, ending in a chord for tutti in ff and resting finally on a dramatic pause.

To conduct a passage of these characteristics implies the conductor must be aware of the final moment in order to direct the previous music and graduate all of the changes that take place in a logical and coherent manner. The conductors' gestures must precisely pre-empt the changes in an anticipatory and gradual manner. The conductor must listen to the sounds being produced with each change and adapt his/her gesture to the needs that follow so as to reach the final passage and obtain the sound reference in mind. Let us say that there are three types of sound models the conductor must keep in mind: what he/she is hearing at each moment and what he/she wants to hear immediately afterwards which is in itself related to the desired sound map at the end of the road.

### **c) Interpretative role**

The conductor, as an interpreter, puts all of his body at the service of the music so as to transmit a whole range of aspects and details related to his/her personal and artistic vision of the music. This interpretation, or reconstruction if one prefers this term, depends directly on the score analysis. It is not only transmitting the information in the text with gestures, we are talking about matters that are not found in the text but have been derived from the in-depth study of the work from different angles: analysis of the melody, the harmony, the rhythm, the metrics, historical, stylistic, aesthetic, sociological and auditory context in conjunction with procedural, hermeneutic, phenomenological, historicist, psycho-perceptive...

Very important and defining matters arise from the analysis such as the choice of tempi, maintenance of understandable syntax, hierarchizing sound planes, architectural view of the work, formal coherence, type of articulations, character of the music, level of emphasis of the different parameters, quality and quantity of sound, etc.

This type of analysis leading to a series of well based interpretative criteria is previous to the task of technical preparation because interpretative decisions condition the gestures to be used. In other words, the technique employed to conduct every musical part of a work depends on the previous analysis.

Despite the previous assertion, it is very likely that the analytical conclusions reached during the study and preparation of the score may be subject to change in the actual moment of conducting. It is common for a conductor to mark the score with certain instructions to use with the group only to find that in practice some sound variables make them useless. The time of performance, the type of musicians in

the group (amateurs, professionals, students), the stage, acoustics, type of auditorium, motivation, mood, are only some of the variables that can affect the performance. The conductor must be sensitive to these aspects and flexible in adapting his/her previous analysis to the circumstance of the moment itself.

From all of the above it is also understood that conducting means adapting the imagined sound to the circumstances and specific context of each performance. The conductors' gestures, if predetermined without taking into account the sounds that are actually produced when the gestures are made, would represent gestures that are not adapted to the needs of each moment. This is why one cannot rehearse a predetermined gesture, nor its expanse, nor sequence in time in a preempted and taken out of context manner. Similarly, it is understood that rehearsing with another conductors gestures is not useful. To conduct is to continuously change our own premises according to what we are hearing.

## DIFFERENT ANALYTICAL METHODS APPLIED TO CONDUCTING

Musical performance, due to its own nature, is not something tangible and measurable. Any attempt to objectify it by using a sole parameter leading to a universal interpretation, would be very difficult. What can be done is to come closer to its nature through the object of its analysis, which could be the score, the sound performance, the sound performance for the composer when creating the piece, the conductor of a certain performance, or the experience of a listener. Any of these points of view is equally valid and adequate to analyze any work. The only thing that seems evident is that there is no one valid or definitive analysis. All of the perspectives contribute to the enrichment of music and the conductor uses all of them to make artistic and technical decisions.

### 1 TEXT ANALYSIS

The result is the explanation and determination of the morphological and syntactical elements that form the work, how they combine together and their function within the ensemble. The processes used in this analysis are normally empirical and systematic (recount of recurring parameters and their variables, segmentation, reduction, combination, etc.) For this type of text analysis one can resort to different types of analysis: formal and functional, schenkerian, neo-schenkerian, semiotics, musical style or others. The final objective is to understand the internal coherence in the construction of a work by means of the inter-relationship between all of its elements.

### 2 PROCEDURAL ANALYSIS

In this type of analysis the work is conceived as a dynamic object which is built along its historical occurrence, that is to say, as a process and not as a fixed text for all performances. From this perspective, analysis centers on the performance, the reception by the listener and the contextual setting of both. This type of hermeneutical analysis pursues the meaning of the work through its history: music is kept alive through its performance and as long as it continues to be performed, it continues being built and completed. Currently there is a tendency to reject analyses based exclusively on a positivist idea of the work of music: the idea of the score as something autonomous, closed and complete has changed to be considered as a process that undergoes continuous change that is transformed and completed with each performance. This idea allows the interpreter to bring personal perspective to the musical creation which become part of the historical body of the work and which serve as reference for future performances.

### **3 AUDITORY ANALYSIS**

This auditory analysis takes place live and may differ from the sound perception (internal listening) that the conductor had imagined internally during preparations. Therefore, this listening analysis uses the imaginary “virtual” sound created in the conductor’s mind as the reference. The comparison between what he/she hears when conducting and the preconceived idea will give rise to many deviations and coincidences. If deviations arise, they require immediate reaction in order to bring back the performance to the planned path.

### **4 PSYCHO-PERCEPTIVE ANALYSIS**

Psycho-perceptive analysis concentrates more on how the music is perceived by the listener than on the text, because music doesn’t exist if you cannot hear it. Moreover, in the specific case of conducting, there are many auditory perceptions: that of the conductor, that of each of the musicians of the orchestra he is directing, and in the last instance, but the most important of all, the public who the music is being played for. Each of these receptors process the sound in a specific way, but the element which should rule in the psycho-perceptive analysis for the conductor is the communication of a musical message which must work well and be understandable especially to the audience.

### **5 PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS**

References to the phenomenological analysis are common with regards to conducting, especially concerning the maestro Celibidache. It must first be made clear that the phenomenological analysis, as understood from a Husserlian point of view, is a type of “science of experience” (Lambert, 2006). Celibidache uses the same Husserlian term “phenomenology” to refer to his way of seeing, or seeing what is there (Zelle, 1996). Celibidache rejects the idea of the conductor as interpreter because in his opinion, he does not interpret anything, but actually faces the musical reality in its ultimate essence, and assumes it. His is the search of the transcendental truth, more than the provocation of sensations (beauty of sound, elegance, color, grace...). This is why, in his opinion, the conductor will only feel fully satisfied if someone, upon hearing the interpretation, says “this is”, in other words, he or she has felt the presence of truth.



Besides Celibidache’s personal thoughts, and from a strictly musical point of view, the object of the phenomenological study is not the score, but the sensitive experience of music in the listener’s consciousness. In this sense the phenomenological attitude applied to music is a mode of analysis related to psycho perception, with some subtle nuances. The phenomenological analysis is centered on factors such as time and space from the viewpoint of perception. The phenomenological description of musical events is based on the subjective experience of the listener, hence is distanced from the search of objectivity of other types of analysis.

# AN APPROXIMATION TO SCORE ANALYSIS FROM THE CONDUCTOR'S PERSPECTIVE

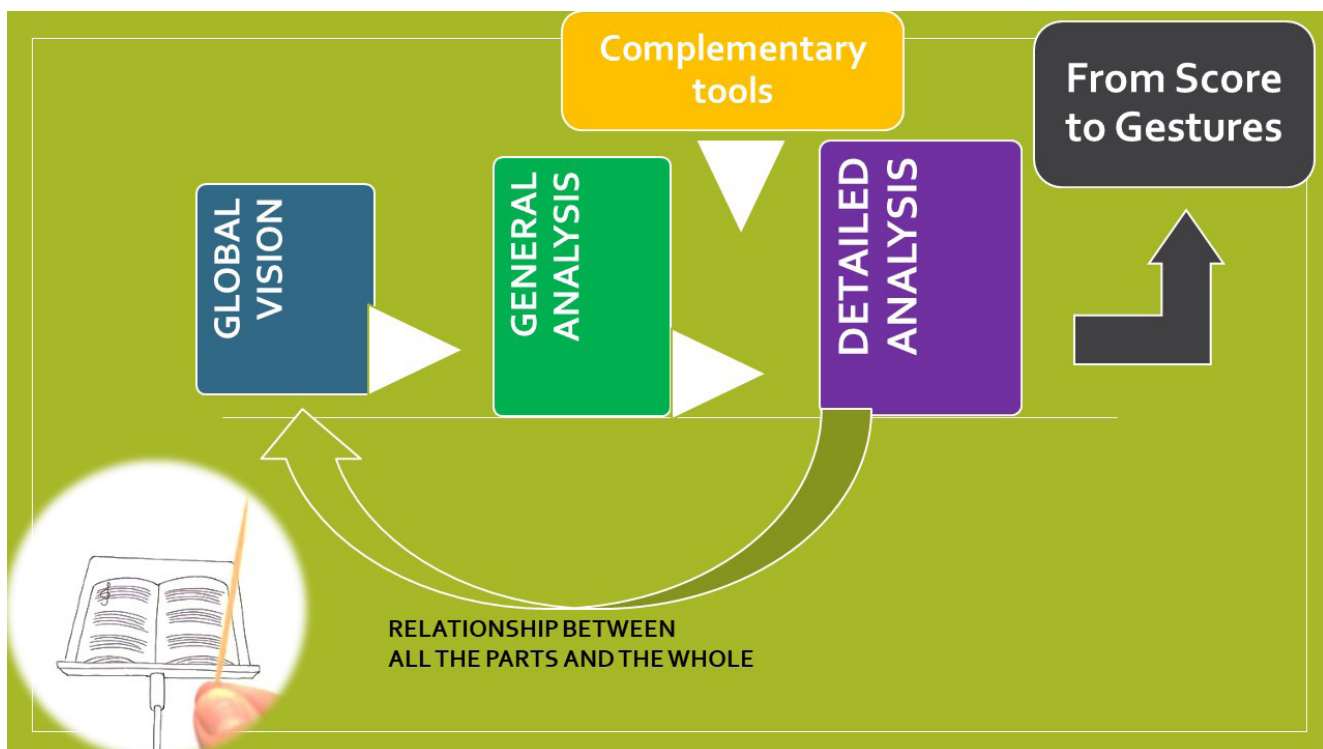
The score is our first object of analysis and the only objective element we have in order to establish our interpretative premises and consequently, our technical performance. Score analysis is the epicenter of the entire process of studying and preparing required for conducting (Author, 2008). We will describe the score analysis and its sequences from the moment it falls into the conductor's hands (See figure 1).

## 1. GLOBAL VISION

The first thing is to look through the entire work. This is the first approach to the score. This seemingly innocent act gives out important details such as the general format, number of movements (if more than one), instrumentation and number of musicians, total length, tempo, general dynamics, overall technical difficulty, cadenzas/solos, end of the composition or approximate duration.

After this first contact, we revise global aspects such as:

- Tempo. Metronomic indication
- Beginning rhythm. Metric changes
- Beginning tone. Key signature changes
- General instrumentation
- Number of movements; character, tempo, beat and tone for each
- Changes in instrumentation
- Instrumental solos, chamber music and tutti passages
- Technically difficult or complex passages from the textural point of view in the different sections
- Range of dynamics



**Figure 1.** Steps of the score analysis from the conductor's perspective. Own elaboration

## 2. GENERAL ANALYSIS

- Formal general and individual movement analysis: macroscopic analysis of the work and of each of its movements
- Structural analysis of the sections and their purpose
- General rhythmic and metric structure. Main rhythm motifs. Relevant metric rhythm changes. Crescendos and diminuendos. Tension and relaxation points. Polyrhythms, iso-rhythms, contrasts, sections with free rhythms etc.
- Harmonic analysis. Modulation. Cadences. Harmonic rhythm
- Melodic analysis. Main intervalllic. Melodic inflexions. Main and secondary themes. Melodic conducting. Highlight. Structure. Melodic texture. Iso-melos.

## 3. DETAILED ANALYSIS

- Phraseological analysis: phrases and semi-phrases
- Phrasing, repose and breathing
- Articulation
- Dynamic range and sequencing
- Agogic changes
- Timbre texture
- Relevant entries due to complexity or musical content

## 4. RELATIONSHIP BETWEEN ALL THE PARTS AND THE WHOLE

Integration of all the previous data for the service of performance. Some aspects that should be used as reference are as follows:

- Music direction
- Characteristics of the piece and contrasts within.
- Establishment of the general tempo and graduation of the agogical changes related to it.
- Dynamic graduation of the sections related to the whole.
- Formal cohesion elements: leitmotifs, repetition of motifs and ideas, constructive symmetry or asymmetry, guiding themes (melodic, rhythmic, harmonic, timbre, etc.)
- Hierarchizing of structures according to their function within the work.
- Assembly of the timbre combinations to define the color of the music and its variations.
- Relationship between the music and the stylistic and aesthetic context.

## OTHER COMPLEMENTARY ANALYTICAL TOOLS

- Written references: regarding the style, aesthetics, context (historical, political, geographical, etc.) of the composer and the work itself.
- Literary references: in works related to literary texts involving a script or libretto.
- Plastics arts references: in the case of works composed with extra-musical budgets: a painting, an artist, a sculpture, a color, a geometric structure, a mathematical concept, etc.
- Visual references: which allow the immersion in a certain atmosphere or which encourage an approach to the music budget of the work, (e.g. in the case of music for cinema, incidental music, etc.)
- Musical references: from other work by the same composer, of the same period of time, similar or different organic characteristics, different genres...
- Cross references from other composers: analysis of works within the same genre by different composers in different periods of time.

- Sound registries: interesting especially for procedural analysis of the work to be conducted to have access to different recordings of the same work so as to make a comparative analysis. What is never recommended is to “conduct” these recordings. The generic recommendation is to listen to different versions once the score has been analyzed. Never Before.
- Videos: of different performances of the same work.
- Piano reduction: this is a valuable aid in analyzing and sounding concrete passages, melodies, harmonic links and, in general, everything we cannot listen to in a fluid manner.
- Score markings: it is common for conductors to mark scores with brief notes that allow them to rapidly visualize the most relevant aspect in each sheet, from the conducting point of view. This task requires a previously set hierarchy of the important matters that need to be translated into gestures.

# METHODOLOGY PROPOSAL FOR CONDUCTORS

## PRIOR TO THE FIRST REHEARSAL

1. Score analysis
2. Score marking
3. Piano reduction
4. Contextualize
5. Listening of recordings and comparative study
6. Review and analysis of additional information
7. Decision taking about technical aspects

## DURING REHEARSALS AND CONCERTS

- Continuous auditory analysis
- Control of gestures in their catalyzing, preemptive and interpretative
- During rehearsals, phenomenological, auditory and psycho-perceptive analysis of the sound and its possible impact on the listener
- During the concert, flexibility in adapting and changing any previously set technical aspects to the actual sound reality

## REFERENCES

- Lorenzo de Reizabal, M. (2008). *En el podio: manual de dirección de orquesta, banda, coro y otras agrupaciones*. Barcelona: Boileau.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida, Vol. XLVII*, 517 – 529. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0049-34492006000300008](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492006000300008)
- Zelle, T. (1996). Sergiu Celibidache: analytical approaches to his teachings on phenomenology and music. Dissertation, Arizona State University. En <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=Sergiu%20Celibidache+author%3AZelle>



**“AUTOESTIMA  
EN ALUMNAT DE  
PRIMÀRIA,  
A PARTIR DE LA  
PRÀCTICA DE CONJUNT  
INSTRUMENTAL”**

**Mercè Navarro Calafell  
Josep Gustems Carnicer**  
Universitat de Barcelona



## RESUM

La experiència musical permet el desenvolupament de competències que van més enllà de l'art sonor, com és el cas de l'autoestima, un concepte àmpliament tractat en psicologia i educació i que està íntimament vinculat amb la pròpia percepció de vàlua. La pràctica musical col·lectiva, com és el cas del conjunt instrumental escolar és un recurs educatiu que ens permet valorar el seu impacte en la formació de l'autoestima de les persones. En aquest treball avaluem els nivells d'autoestima en una mostra d'alumnes de 6è curs d'educació primària que tenen la possibilitat d'una pràctica musical intensificada dins el seu horari escolar. Se'ls ha aplicat l'Escala d'Autoestima de Rosenberg i una Escala creada ad hoc que permet valorar la influència del conjunt instrumental en l'autoestima. Els resultats indiquen nivells alts d'autoestima en ambdues escales, i especialment en noies, per la qual cosa creiem que la pràctica musical col·lectiva pot ser una poderosa eina per tal de fomentar aquesta competència personal tan necessària en els joves i els infants.

## PARAULES CLAU

**Autoestima, Educació Musical, Conjunt instrumental, Educació Primària**

## ABSTRACT

The musical experience allows the development of skills that go beyond sound art, such as the case of self-esteem, a concept widely treated in psychology and education, and that is intimately linked to the own perception of value. Collective musical practice, such as music ensemble, is an educational resource that allows us to assess its impact on the formation of people's self-esteem. In this work we evaluate the levels of self-esteem in a sample of students of 6th year of primary education, who have the possibility of a musical practice intensified during their school hours. Rosenberg Self-esteem Scale and ad hoc created Scale have been applied to assess the influence of the music ensemble on self-esteem. The results indicate high levels of self-esteem on both scales, and especially in girls, so we believe that music ensemble practice can be a powerful tool in order to promote this much-needed personal competence in young people and children.

## KEYWORDS

**Self-esteem, Music Education, Music Ensemble, Primary Education**

# AUTOESTIMA EN ALUMNAT DE PRIMÀRIA, A PARTIR DE LA PRÀCTICA DE CONJUNT INSTRUMENTAL

Mercè Navarro Calafell  
Josep Gustems Carnicer  
Universitat de Barcelona

## INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

Els docent i especialistes de música en centres d'educació infantil i primària, sovint s'adonen de la influència de l'àrea musical en la resta del currículum escolar. Si, a més es té la oportunitat d'experimentar una intensificació de la educació musical mitjançant la pràctica instrumental a l'aula, és lògic aprofitar aquest context per a reflexionar i fer-nos algunes preguntes de recerca al voltant del que representa l'ús de la música a l'escola. En el nostre cas, la coincidència de diverses circumstàncies ens ha menat a preguntar-nos sobre els **efectes de l'autoestima en els alumnes d'educació primària, a partir de l'aprenentatge musical i la pràctica en un conjunt instrumental**.

En el marc de la fonamentació teòrica, pel que fa a la música, el seu valor formatiu rau en que és un element clau per al desenvolupament integral de l'infant, tal i com avalen nombroses recerques i publicacions científiques des de fa dècades. El procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquesta àrea comporta que els infants progressin en el desenvolupament harmònic de la persona en les seves diverses vessants: psicomotriu, emocional i cognitiva.

El pedagog i músic del S.XX, Edgar Willems emfasitzà el valor psicològic de la música i parla d'una educació musical de doble valor, com activitat en ella mateixa i com a preparació per a la vida. Des d'aquest punt de vista, la música afavoreix altres facultats humanes internes, com la voluntat, sensibilitat, intel·ligència i imaginació creadora, i és per això que l'educació musical ha d'estar fonamentada i organitzada per les corrents psicològiques.

Pel que fa a altres recerques específiques en relació a l'objectiu sobre els efectes de la música en l'autoestima, el Dr. German Piloneta, del Equipo Cisne, (*Desarrollo Pedagógico, Investigación, Aprendizaje y Gestión Organizacional, Universidad de San Bue-*

*naventura Bogotá, Colombia*) reconeix la disciplina, el control de la impulsivitat, la concentració i sobretot, **l'autoestima com a beneficis de la música per al desenvolupament de processos de formació en el nen**.

La música, també millora la motivació quan el mestre tria un repertori adequat i basat en els interessos de l'alumne. Quan s'incentiva positivament, creix la motivació vers l'aprenentatge musical. La música és una de les activitats més motivadores de l'actual currículum escolar.

Com a resultat d'aquestes observacions, ens plantejem si les millores en aquesta aptitud gràcies a la música, es poden també transferir vers l'autoestima personal de cada alumne/a.

Pel que fa al **context d'aplicació de la recerca**, un dels principals motius que justifiquen aquesta tesi és que el marc d'investigació i actuació es dur a terme en la praxis educativa d'un centre escolar al que es té accés, el CEIP Turó de Can Mates, de S. Cugat del Vallès.

En aquesta escola, el plantejament de la música en el Projecte Escolar del Centre es defineix al voltant d'un eix artístic en el qual la música i les arts plàstiques tenen un paper fonamental. Així doncs, l'organització curricular en l'àrea de música ha comportat un treball continuat de tres hores setmanals per alumne, una intensificació de l'educació musical a l'educació primària enlloc de les hores actualment prescriptives (1 o 1:30 setmanals aproximadament) les quals em permeten fer recerca.

Des dels inicis, el departament de música de l'escola ha comptat amb un projecte basat en la creativitat i composició musical que ha anat creixent i evolucionant al llarg dels cursos fins l'actualitat.

“Sentim i Creem Música Junts” és un projecte d’innovació i formació docent i que forma part dels projectes Ara Art del Departament d’Ensenyament. Es tracta d’un projecte de col·laboració entre l’escola i les escoles artístiques de l’entorn, en el nostre cas, amb l’Escola de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès. Un dels aspectes més rellevants d’aquesta col·laboració és que es dona l’oportunitat d’ensenyar un instrument als alumnes del centre durant la seva escolaritat. L’escola proporciona tres instruments: piano, violoncel i flabiol i tamborí que els alumnes inicien a 3r curs i que mantenen fins al final de l’etapa; a 6è, i amb el que formaran el conjunt instrumental.

Per dur a terme aquest projecte escolar ha estat clau l’ampliació d’hores i d’especialistes de música, així com també una organització de l’espai i dels alumnes que permetin l’agrupament reduït a la meitat dels alumnes de l’aula. Per tal de que siguin factibles aquests desdoblaments l’escola disposa de dues aules de música pròpies i d’una altra aula (d’educació plàstica) per a l’ensenyament del violoncel.

Aquest projecte musical ha estat la raó per la qual s’ha realitzat la present recerca; els efectes de l’autoestima en els alumnes de 6è d’educació primària, a partir de l’aprenentatge musical i la pràctica en un conjunt instrumental. Sorgeix de la necessitat d’estudiar la transcendència de l’aprenentatge d’un instrument musical en l’àmbit personal i emocional: en la seva autoestima. No obstant, aquesta formació instrumental no només contribueix en l’adquisició de coneixements musicals, sinó que va més enllà, en la participació en un conjunt instrumental.

En les classes de conjunt instrumental, els alumnes

aprenen més enllà de la mecànica de la música. A partir del treball cooperatiu, aprenen habilitats d’interacció, a escoltar-se els uns als altres i, en conseqüència, a interpretar una obra musical adequadament, ja que com diu J. Ayats, la música és una activitat necessàriament social, que pren la seva raó de ser a partir de la relació entre persones. Així doncs, el pas de l’aprenentatge instrumental individual al social ens porta a preguntar-nos sobre si el fet de formar part d’un grup augmenta les seves competències emocionals i per conseqüència, la seva autoestima.

En efecte, el projecte “Sentim i Creem Música Junts” va molt més enllà de l’expressió artística; és un projecte de creixement personal, d’adquisició de valors, de desenvolupament d’habilitats comunicatives i socials, ja que en totes les activitats que fan els infants se senten escoltats, ajudats i reforçats positivament. Adquireixen eines que els serviran la resta de la vida: aprenen a escoltar, a treballar en equip, a respectar els altres, a compartir, a saber com se senten... En definitiva, aprenen a gestionar les emocions.

Finalment, aquesta recerca no pretén comprendre la dimensió global dels efectes que té la música en el camp de l’aprenentatge escolar però sí que pot aportar quelcom en el marc d’investigació de recerques sobre la música i l’autoestima. És gratificant poder-la aplicar dins del context escolar per aplicar els coneixements teòrics a la pràctica docent, observar l’evolució del procés d’investigació seguit al llarg de les classes i també per contribuir a la comunicació i extensió dels resultats entre el professorat, tant a nivell intern –del propi centre– com extern –professorat d’altres centres escolars.

## OBJECTIUS PLANTEJATS:

### De mode general ens plantejem els següents objectius:

- Mesurar el grau de l’autoestima en els alumnes de 6è d’educació primària, a partir de l’aprenentatge musical i la pràctica en un conjunt instrumental, endegat en el projecte “Sentim i Creem Música Junts”, del centre Turó de Can Mates.
- Mesurar el grau de l’autoestima personal en els alumnes de 6è a partir de l’Escala de Rosenberg.

Des de la implantació de la LOE al maig del 2006, i amb la concreció a Catalunya amb el Decret 143/2007 de 26 de juny del 2006, es defineix l'ordenació dels ensenyaments a l'Educació Primària prioritzant vuit competències bàsiques que haurien de ser aplicades transversalment en totes les assignatures del currículum. Una de les competències que ha d'haver assolit l'alumnat després de finalitzar l'etapa és la vuitena: Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria. Dins aquesta, es fa referència a l'autoestima com un element clau per a la millora personal.

És l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'**autoestima**, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i de convertir les idees en les accions, d'aprendre de les errades, d'assumir riscos i de treballar en equip (Departament d'Ensenyament, 2015).

Si fem una aproximació teòrica al concepte d'autoestima observem diversitat d'estudis i de variables associades. Trobem investigacions que es refereixen a l'autoestima i a la seva evolució, en què s'entén l'autoestima com un element força estable en la vida d'una persona. Tot i així, es reconeix la presència de variables que afecten sobre aquesta (Markus i Kunda, 1986).

Hi ha múltiples recerques que assenyalen la importància de sentir-se auto competent per implicar-se d'una manera més activa en el propi procés d'aprenentatge (Miller, Behrens i Greene, 1993;

Núñez et al., 1998, 2000; Zimmerman, Bandura i Martínez-Pons, 1992). En aquest cas, s'afirma que les experiències d'èxit acadèmic són les que determinaran l'autoconcepte (Chapman i Lambourne, 1990). Altres investigacions demostren una bidireccionalitat en aquestes variables, assenyalant que, a més rendiment acadèmic, millor autoconcepte, i a la inversa (Salanova et al., 2005).

Un estudi l'any 1965, Rosenthal i Jacobson, conegut com *l'efecte Pigmalión*, va mesurar el nivell de la intel·ligència dels alumnes d'una escola pública i van donar els resultats al seu professorat indicant quins eren els estudiants que havien sobresortit més al test. No obstant això, no va ser real, ja que la selecció d'aquests alumnes "excel·lents" va ser feta a l'atzar. Al cap d'un any van tornar a l'escola i aquests alumnes seleccionats eren els que més millores presentaven respecte a altres companys. Amb aquest estudi els autors van demostrar que les expectatives que tenien els mestres sobre les capacitats dels seus alumnes influïen críticament envers el rendiment acadèmic d'aquests.

En efecte, quan s'etiqueta a un alumne com "dèbil o conflictiu" augmenten de forma molt clara les possibilitats que el nostre tracte cap a ell provoqui que les nostres expectatives negatives es facin realitat, i viceversa. L'etiquetatge contribueix de forma crítica a la construcció del seu autoconcepte i autoestima (Portero i Carballo, 2018).

### Aproximació teòrica: concepte d'autoestima

L'autoestima no és un concepte abstracte, allunyat de la quotidianitat de les persones. Es manifesta permanentment, a través de les nostres conductes, apreciacions i fins i tot la nostra postura corporal i actitudinal. Així doncs, el nivell d'autoestima d'un ésser humà té una enorme incidència en la "qualitat de vida" de les persones. Quan una persona adquireix un bon nivell d'autoestima s'alegra de ser qui és. El respecte per un mateix es fonamenta en dues conviccions: "sóc digne que m'estimin" i "sóc valuós/a."

Etimològicament, el terme autoestima, prové del llatí "aestimare" (estimar) "avaluar", amb un doble significat: "determinar el valor" i "tenir una opinió

sobre algú", al mateix temps. Branden (1994) la defineix des de l'angle de la competència i les aptituds, i no en el pla de l'ésser humà. Parla de la confiança en la nostra aptitud per pensar, la confiança en la nostra habilitat per respondre als desafiaments fonamentals de la vida. Seguidament, destaca la importància que cal concedir a la pròpia vàlua, però descrita sempre en termes d'èxit personal. Des del mateix punt de vista, parla de la confiança en triomfar i de ser feliç, el sentiment de vàlua personal, la capacitat d'afirmar les nostres necessitats i voluntats, la possibilitat de fer realitat els nostres valors i de gaudir del fruit dels nostres esforços.

L'autoestima és la confiança en la nostra capacitat de pensar, d'enfrontar-nos als desafiaments bàsics de la nostra vida, per una banda, i de la confiança del nostre dret a triomfar i a ser feliços, per un altra. Una altra definició que aclareix el significat de l'autoestima és la que va proposar la Comissió de l'Estat de Califòrnia, l'any 1984, amb motiu d'institucionalitzar el seu ensenyament a les escoles primàries i secundàries. Aquesta comissió la va definir com l'apreciació de la pròpia vàlua i importància i l'assumpció per l'individu de la seva responsabilitat cap a sí mateix i cap a les seves relacions intra e interpersonals.

L'autoestima es forma a partir de la percepció d'un mateix i l'ideal d'un mateix. Per tant, quan la percepció d'un mateix i l'ideal s'equiparen, l'autoestima és positiva. Una gran discrepància produeix generalment una baixa autoestima, mentre que habitualment una escassa discrepància és indicatiu d'una alta autoestima (Pope, McHale i Craighead, 1988). Quan l'autoestima d'hom és positiva, permet actuar amb eficàcia, sentir-se a gust amb sí mateix, enfrontar-se a les dificultats de l'existència. Però quan és negativa, engendra nombrosos patiments i molèsties que pertorben la nostra quotidianitat.

Tenir confiança en un mateix, estar segur o content... els termes i les expressions utilitzades en llenguatge corrent per designar l'autoestima són molts. André, Christopher i Lelord, 1999, doten a l'autoestima de tres "ingredients": la confiança, la visió i l'amor a sí mateix.

D'altra banda, pel que fa a les dimensions de l'autoestima, una de les distincions que s'han fet de les diferents àrees on l'infant anirà configurant la seva autoestima són (Amar i Hernández, 2005; Pope, McHale i Craighead, 1988): l'àrea global, l'escolar o acadèmica, la social, la familiar i l'àrea

física o corporal. Bermúdez (2000), a més, parla de l'àrea moral-ètica, on la persona s'avalua en funció de si la seva conducta respon o no a les normes establertes socialment. Allò que li han imposat socialment que està bé o està malament.

En el nostre estudi ens centrarem en les dues primeres àrees: l'àrea global, considerada com la valoració general que l'individu té de si mateix. Es basa en la valoració de la resta d'àrees i té menys repercussió quant al nombre d'àrees afectades. I l'àrea escolar o acadèmica, on l'individu s'avalua en funció dels resultats acadèmics i en funció de les comparacions que va establint entre el que ha de ser i el que fa. No és només una valoració de l'aptitud o dels resultats acadèmics, sinó la valoració que ell en fa de si és o no prou bo. En la nostra recerca, l'alumne s'autoavalua en el seu aprenentatge de l'instrument propi (piano, violoncel i flabiol i tamborí) i la seva participació en el conjunt instrumental.

En relació a l'avaluació de l'autoestima, estudiar els pensaments i els sentiments més íntims d'un nen resulta difícil per a la seva avaluació i es recomana fer-la de manera àmplia i recollir la informació del màxim de fonts possibles (Pope, MacHale i Craighead, 1998).

Segons Cardenal (1999) les tècniques autodescriptives, les tècniques d'inferència o d'observació i les tècniques projectives són tres formes fonamentals de mesurar l'autoconcepte. Bermúdez (2000) apunta que les tècniques més idònies per avaluar l'autoestima són les tècniques d'autoinformes, les tècniques d'observació, d'auto observació o d'observació de terceres persones i l'entrevista amb l'individu o a tercers. I Pope, MacHale i Craighead (1988) apunten la rellevància dels tests per mesurar l'autoestima. En el cas d'usar un test, cal assegurar-se de la fiabilitat de les respostes.

## Música i autoestima

La música es troba molt relacionada amb l'ésser humà des de pràcticament el seu origen. Es mou a través de la cultura, les relacions i tota la nostra vida social. Però també existeix una relació amb les nostres emocions i la nostra personalitat; indirectament, està unida a l'autoestima.

Així doncs, el fet d'exposar-nos a músiques que tenen lletres negatives, amb un to depressiu o melancòlic, reforcen aquests sentiments en les persones. Pel contrari, la música amb missatges positius i es-

perançadors ajuda a reduir la tensió nerviosa, ens dona un estat d'ànim millor, redueix l'ansietat i la sensació de dolor, i, en conseqüència, ens proporciona una autoestima més gran.

Diversos estudis científics demostren que la música influeix en el ritme respiratori, la pressió arterial, les contraccions estomacals i els nivells hormonals. Els ritmes cardíacs s'acceleren o, pel contrari, es tornen més lents, sincronitzant-se amb els ritmes musicals. Gràcies a la neurociència sabem que la música pot

alterar els ritmes elèctrics del nostre cervell (Salimpoor et al. 2009).

La musicoteràpia sustenta que el hom escolta pot afectar a la salut de manera positiva o negativa; i és que el so pot esdevenir un element terapèutic curatiu, disminuint el dolor, millorar la memòria i reduir l'estrès (Gustems i Calderón, 2005).

En efecte, la música, i en conseqüència, les activitats musicals repercuteixen positivament en l'autoestima. Amb l'aprenentatge musical el nen/a coneix un nou llenguatge d'expressió. La pràctica de la música reforça l'autoconfiança, afavoreix l'expressió de les emocions, la comunicació, el desenvolupament de l'empatia i l'escolta activa. També promou la integració social i la cohesió grupal, afavorint bones relacions a l'aula.

En relació a l'objectiu d'aquest estudi, un objectiu fonamental del projecte de l'escola "Sentim i

Creem Música Junts", és viure la música a través del cos, la veu i la manipulació dels instruments. A partir del 4rt curs d'educació primària, els alumnes s'inicien en l'aprenentatge d'un instrument propi, incrementant el número d'hores lectives de música.

Com s'ha explicat anteriorment, les activitats musicals transcendeixen favorablement en l'autoestima. Es per aquest motiu que ens plantejem esbrinar quin grau d'autoestima tenen els alumnes de 6è del meu centre, en la mesura en què participen d'aquest projecte. I també, si el fet de participar en el procés de l'aprenentatge musical i la pràctica en un conjunt instrumental, augmenta o no la seva autoestima.

Etimològicament, el terme autoestima, prové del llatí "aestimare" (estimar) "avaluar", amb un doble significat: "determinar el valor" i "tenir una opinió

## METODOLOGIA

- **Disseny:** Es tracta d'un estudi quantitatiu no experimental ex post facto, centrat en l'avaluació de l'autoestima en els alumnes de 6è que participen en un projecte d'aprenentatge d'un instrument propi; piano, violoncel i flabiol i tamborí, i la seva participació en un conjunt instrumental.
- **Subjectes:** La mostra està formada per 48 alumnes de 6è d'educació primària de l'escola pública Turó de can Mates, de Sant Cugat del Vallès. L'escola té dues línies;
  - 6A: format per 24 alumnes: 8 nens i 16 nenes,
  - 6B: format per 24 alumnes: 11 nens i 13 nenes.
- **Instruments:** Les dades s'obtidrien mitjançant els següents instruments:
  - **Escala d'Autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1989). L'escala d'autoestima de Rosenberg és una prova breu i amb bones propietats psicomètriques.** És l'instrument més utilitzat per a l'avaluació de l'autoestima en la pràctica clínica i en la investigació científica. Consta de 10 ítems, la meitat de les preguntes estan formulades de forma positiva i les altres cinc fan referència a opinions negatives. Cada ítem es puntuava del 1 al 4. El 1 correspon a "estar molt en desacord" i el 4 a "estar totalment d'acord". Les puntuacions globals estan en una franja de 10 a 40 punts; 10 indicaria l'autoestima més baixa i 40 la més alta (30-40 autoestima alta; 26-29 mitja; <26 baixa).
  - **Test dels efectes de l'autoestima en els alumnes de 6è, a partir de l'aprenentatge d'un instrument propi (piano, violoncel i flabiol i tamborí) i la pràctica en un conjunt instrumental.** Seguint la mateixa estructura que el test de Rosenberg, s'ha elaborat ad hoc un test que mesura el grau d'autoestima dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge i participació en el conjunt instrumental. Consta de tres preguntes plantejades en positiu i negatiu i que són puntuades del 1 al 4. Partint de la puntuació màxima que són 12 punts i de la mínima que són 3, s'han classificat els resultats en tres categories seguint el mateix model de Rosenberg; autoestima alta (10-12), mitja (8-9), i baixa (<8).

## RESULTATS I DISCUSSIÓ

Els resultats obtinguts pels dos tests es presenten a les Taules 1 i 2 i a les Figures 1 a 4 de l'Annex. Com es pot observar els nivells d'autoestima obtinguts en ambdós casos són elevats.

**Taula 1.** Puntuacions globals obtingudes, pels alumnes de 6è, al test de Rosenberg i al test sobre autoestima i conjunt instrumental.

	Alumnes de 6è A	Alumnes de 6è B	Total 6è (A+B)
Test Rosenberg	<b>Alta: 35%</b> Mitja: 6% Baixa: 8%	<b>Alta: 25%</b> Mitja: 19% Baixa: 6%	<b>Alta: 60%</b> Mitja: 48% Baixa: 14%
Test Conjunt Instrumental	<b>Alta: 25%</b> Mitja: 19% Baixa: 6%	Alta: 16% <b>Mitja: 23%</b> Baixa: 10%	<b>Alta: 41%</b> <b>Mitja: 41%</b> Baixa: 16%

**Taula 2.** Puntuacions globals obtingudes, segons sexes, pels alumnes al test de Rosenberg i al test sobre autoestima i conjunt instrumental.

	Nois	Noies
Test Rosenberg	<b>Alta: 20%</b> Mitja: 16% Baixa: 2%	<b>Alta: 40%</b> Mitja: 32% Baixa: 12%
Test Conjunt Instrumental	Alta: 10% <b>Mitja: 25%</b> Baixa: 4%	<b>Alta: 31%</b> Mitja: 16% Baixa: 12%

Com podem observar, els nivells d'autoestima dels alumnes de 6è del centre Turó de can Mates, que han viscut l'experiència de intensificació de fer música mitjançant la pràctica de conjunt instrumental, són alts, i estan en consonància amb el que s'havia obtingut en d'altres investigacions anteriors.

En el nostre cas, hem trobat algunes diferències en el gènere i en els graus d'aprenentatge dels diferents grups A i B de 6è.

- Respecte al **sexe**, tant en els resultats obtinguts de l'autoestima del test de Rosenberg com en els resultats de l'aprenentatge d'un instrument i participació en el conjunt instrumental, **hi ha un percentatge més elevat en l'autoestima alta en les noies que en els nois.**
- Respecte als graus d'aprenentatge dels diferents grups A i B de 6è, tant en els resultats obtinguts de l'autoestima del test de Rosenberg com en l'aprenentatge d'un instrument i participació en el conjunt instrumental, **hi ha més alumnes amb autoestima alta en els alumnes de 6è A que en els de 6è B, coincidint amb menys alumnes amb trastorns d'aprenentatge diagnosticats<sup>1</sup>.**

La pràctica musical col·lectiva és una activitat clarament motivadora i que repercuteix positivament en la imatge que els joves tenen de si mateixos, tal i com han demostrat diverses recerques publicades en els últims anys (Hinshaw, Cliff, Hulbert i Camic, 2015; Kokotsaki i Hallam, 2007; Mellor, 2013). En aquest sentit, Oriola, Gustems i Filella (2018) presenten resultats similars obtinguts en una mostra adolescent de 600 músics amateurs practicants de cant coral a Catalunya o bandes a València, coincidint parcialment amb els resultats obtinguts per Calderón (2015) i publicats a la mateixa revista, d'una mostra de 234 participants en colònies musicals a diferents llocs de l'estat espanyol.

<sup>1</sup> Concretament, el grup B presenta més alumnes amb dificultats d'aprenentatge respecte al grup A. El grup A té 1 alumne/a diagnosticat de dislèxia, mentre que el grup B té 4 alumnes dislèxics, 2 diagnosticats amb TELL -trastorn del llenguatge-, 1 alumne amb trastorn de l'espectre autista (TEA) i 1 alumne/a amb trastorn de dèficit d'atenció hiperactiu (TDAH) i conducta desafiant.

Com a prospectiva, es proposa la conveniència d'augmentar el nombre de participants per a poder subdividir el grup per tal de considerar variables internes que puguin afectar els resultats, tals com l'instrument musical o el rendiment acadèmic. També caldria estudiar les correlacions entre variables per saber si l'augment (intensificació) del temps dedicat a la música i l'aprenentatge d'un instrument musical esdevé un factor dinamitzador de l'autoestima en els alumnes de 6è d'educació primària.

## BIBLIOGRAFIA

- André, Ch. i Lelord, F. (1999). *La autoestima. Gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás*. Barcelona: Kairós.
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Calderón, D., Gustems, J. i Calderón, C. (2015). Las competencias personales y sociales en las colonias musicales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 52-71.
- Departament d'Ensenyament. (2006). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Currículum educació primària*. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Gustems, J. i Calderón, C. (2005). *No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional*. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.
- Hinshaw, T., Clift, S., Hulbert, S. i Camic, P. M. (2015). Group singing and young people's psychological well-being. *International Journal of Mental Health Promotion*, 17(1), 46-63.



- Kokotsaki, D. i Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Mellor, L. (2013). An Investigation of Singing, Health and Well-being as a Group Process. *British Journal of Music Education*, 30(2), 177-205.
- Oriola, S., Gustems, J. i Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 153-173.
- Pope, A. W., McHale, S. M. i Craighead, W. E. (1996). Mejora de la autoestima: *Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Portero, M. i Carballo, A. (2018). *10 Ideas Clave: Neurociencia y educación: aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó 2018.
- Salimpoor, V.N., Benovoy, M., Longo, G., Cooperstock, J.R. i Zatorre, R.J. (2009). The Rewarding Aspects of Music Listening Are Related to Degree of Emotional Arousal. *Plos One*, 4(10), e7487.



“**EL GRADO DE  
PEDAGOGÍA EN LOS  
CONSERVATORIOS Y  
ESCUELAS SUPERIORES  
DE CATALUÑA.**

**ANÁLISIS  
EXPLORATORIO”**

**Neil Roma**

Universitat de Barcelona

**THE DEGREE OF PEDAGOGY IN THE CONSERVATOIRES AND MUSIC  
SCHOOLS OF CATALONIA: EXPLORATORY ANALYSIS**

## RESUMEN

La especialidad de Pedagogía se ofrece a día de hoy en los cuatro centros de enseñanzas superiores en música que existen en Cataluña y, aunque es creciente el interés por la práctica docente en los círculos académicos de esta disciplina artística, existen diversas referencias que exponen la, aún presente, falta de conocimiento de esta área por parte de profesorado y alumnado. Con la finalidad de analizar las diferencias existentes entre las distintas versiones del grado según el lugar de impartición, se ha realizado una investigación de carácter descriptivo-exploratorio. Los resultados del análisis muestran diferencias notables entre los distintos conservatorios y escuelas superiores en cuanto a especificación y oferta formativa, lo cual corrobora el demérito y la ausencia de formación docente específica en los planes de estudios de algunos conservatorios y escuelas de música, y abre las puertas a un proceso de análisis crítico y mejora de la calidad formativa de cada versión existente del grado.

## PARALABRAS CLAVE

**Grado Superior, Pedagogía Musical, Planes de Estudios, Formación Docente**

## ABSTRACT

The speciality of Pedagogy is offered nowadays in the four centres of higher educations in music that exist in Catalonia and, although the interest is increasing for the educational practice in the academic circles of this artistic discipline, diverse references exist that expose it remains a lacking in knowledge of this area by both teachers and students. With the purpose of analysing the existing differences between the different versions of the degree according to the place of imparting, there has been realized an investigation of descriptive - exploratory character. The results of the analysis show notable differences between the four conservatoires and high schools on specification level and formative offer, which indicates demerit and absence of educational specific formation in the educational plans of some conservatoires and schools of music, and opens the door for a process of critical analysis and improvement of the formative quality of every existing version of the degree.

## KEYWORDS

**Degree, Musical Pedagogy, Educational Plans, Educational Formation**

# EL GRADO DE PEDAGOGÍA EN LOS CONSERVATORIOS Y ESCUELAS SUPERIORES DE CATALUÑA: ANÁLISIS EXPLORATORIO

Neil Roma

Universitat de Barcelona

## INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Con la creación del grado superior de música en conservatorios y escuelas (2001 en España) y el creciente interés por parte de músicos y alumnos por la enseñanza musical (Cid [2012] apuntó que el 82% del profesorado en los conservatorios superiores de Galicia encuentran en la docencia la principal salida a los estudios musicales), la especialidad de Pedagogía Musical se ofrece a día de hoy en todos los conservatorios que imparten dicha titulación superior en Cataluña (ESMUC [Escuela Superior de Música de Cataluña], Jam Session, Liceu, Taller de Músics ESEM [Escuela Superior de Estudios Musicales]). Si bien, debido a la naturaleza de gestión privada en los conservatorios y escuelas de música y a su ideología propia, la especialidad en Pedagogía Musical se aborda desde ópticas distintas generando programas de formación diferentes en función del centro de impartición. Este hecho abre las puertas a un proceso de investigación que analice los planes de estudios de cada una de las versiones de la especialidad en cuestión en las distintas instituciones y, además de interrelacionarlas, las contraste con la ideología y objetivos del lugar de impartición. Así pues, el objetivo principal de este documento no es otro que el de arrojar algo de luz a las distintas especialidades de Pedagogía Musical existentes en Cataluña a través del análisis, la comparación y el contraste. Díaz (2015) señaló que una de las ideas preconcebidas de músicos de especialidades ajenas a la Pedagogía suele ser que

esta es una práctica fácil que no requiere más que de un amplio conocimiento instrumental, y esa es precisamente una de las convenciones sociales que orbitan alrededor de la especialidad de Pedagogía que conviene desmentir a través de un análisis escrupuloso de la formación de un docente musical.

*En referencia a literatura precedente, Vicente y Aróstegui apuntaban en 2003 que la investigación hasta el momento es muy limitada en nuestro país en lo que a conservatorios se refiere. La situación tras dieciséis años es bastante parecida, siguen existiendo escasas referencias dedicadas a la investigación de centros de educación musical. Eso se acentúa aún más cuando hablamos de la titulación superior en música debido a sus pocos años de existencia desde su regulación (en Barcelona se implanta en 2001 con la inauguración de la ESMUC ofreciendo las especialidades de Interpretación, Composición, Dirección, Musicología y Pedagogía). De hecho, y para contextualizarlo aún más, el artículo anteriormente citado es uno de los pocos que analizan la formación musical en los conservatorios. En dicho artículo se intentaba profundizar en la capacitación laboral del músico tras realizar los estudios en un conservatorio. Utilizó una metodología cualitativa que, mediante una serie de entrevistas a profesores y alumnos, permitía la obtención de una idea bastante completa de la situación de los casos estudiados aunque no una generalización de los resul-*

ados. A través de la investigación que comparten Vicente y Aróstegui, podemos obtener una premisa a tener en cuenta en nuestro estudio: el conjunto de alumnos que se interesa por la especialidad de Pedagogía se conforma a partes iguales por alumnos vocacionales y alumnos que ven en la educación una buena salida profesional de sus estudios musicales. Este hecho es importante a la hora de analizar los planes de estudios y compararlos con los objetivos institucionales ya que hace referencia directa al perfil del alumnado.

Además del anterior, conviene fijarse en el artículo titulado "La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior: Polonia, Hungría y República Checa" publicado en la revista Profesorado en 2010 por Vicente, Subirats y Ibarra. En dicho artículo se empleó una metodología de carácter descriptivo-exploratorio con la finalidad de analizar la situación de las enseñanzas superiores de Pedagogía Musical en los tres países citados en el título y el proceso de adaptación de esta realidad educativa a los requisitos exigidos en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del plan Bolonia. Lo más significativo del artículo en cuestión i para nuestro documento es que expone que en la mayoría de estos países en la titulación superior en docencia musical se yuxtaponen dos criterios distintos debido a las dos tipologías de centros de impartición. La primera se trata de las universidades, donde se prioriza la parte educativa a la parte musical; mientras que en el segundo caso, el de los conservatorios, el énfasis radica en la formación musical. Además de por esta diversidad tipológica en los centros donde existe la titulación en cuestión, esta diferencia de criterios nace en algunos contextos (como en el caso de Hungría) para adaptarse a las distintas vías del modelo educativo vigente y los perfiles de alumnado que encontramos en estas. Esta dualidad, que podemos trasladar a nuestro contexto, es más que significativa en los planes de

estudios de las distintas versiones de la especialidad de Pedagogía Musical que se imparten en los conservatorios y escuelas superiores de música de Cataluña.

Respecto a esto último y en relación a lo publicado acerca de la ideología y los objetivos institucionales de cada uno de los conservatorios y escuelas superiores de música que imparten la especialidad de Pedagogía en Cataluña es fácilmente consultable a través de sus páginas web. En líneas generales, los escritos referentes a la ideología e intención formativa de los cuatro centros en cuestión hacen referencia a una formación eminentemente práctica e integral basada en el desarrollo de competencias y habilidades. Como trechos diferenciales, el Liceu (s/a) hace especial hincapié en la formación multidisciplinar y transversal para una capacitación laboral más completa exponiendo explícitamente en sus textos que el estudiante, según su perfil único, puede escoger un itinerario de formación polivalente e interdisciplinario que le permitirá acceder a salidas profesionales diversas; así como el en los textos de la ESMUC (s/a) y la Jam Session (s/a) se remarca la importancia del uso de las tecnologías educativas y el Taller de Músics ESEM (s/a) destaca que la oferta se basa en un marco idóneo para el desarrollo interdisciplinario dentro de un auténtico laboratorio de creación. Por lo que a las especialidades de Pedagogía se refiere, podemos destacar que tanto el Liceu (s/a) como el Taller de Músics ESEM (s/a) hacen especial énfasis en la importancia de desarrollar unas competencias como docente que coexistan con un nivel instrumental casi equiparable al de un alumno de Interpretación. La escuela Jam Session (s/a), por su parte, incide en la intención de formar docentes creativos que puedan innovar en la pedagogía musical actual. Finalmente, la ESMUC (s/a) señala en sus textos que los estudios ponen énfasis en la relación y simbiosis entre teoría y práctica pedagógica a través de una amplia oferta de asignaturas.

## OBJETIVOS:

**La intención de esta investigación es describir y analizar los principales rasgos de la especialidad de Pedagogía Musical dentro del marco del Grado Superior de Música de los conservatorios superiores de Cataluña, a través de las diferencias y nexos comunes que reflejan sus planes formativos.**

## METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos descritos, se desarrolló una investigación de carácter descriptivo-exploratorio a través del análisis documental detallado de los planes de estudios de la especialidad de Pedagogía Musical pertenecientes a cada una de las escuelas y conservatorios superiores de Cataluña donde se ofrece dicha formación.

El análisis en cuestión sucedió a dos niveles distintos: en primer lugar de forma individual, analizando cada plan de estudios por separado y aplicando una tabla ad hoc (tabla 1) para obtener una información objetiva y uniforme sobre cada plan; y en segundo lugar comparando los resultados obtenidos. Finalmente, para exponer y organizar la información resultante del análisis se utilizó estadística descriptiva

**Tabla 1.** Modelo de Tabla Analítica

	Tipología de Formación	Materia	Total ECTS	Repartición ECTS	Nº de Asignaturas
x	FB/OB	x	x	x	

## RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos del análisis que corresponde a los objetivos descritos anteriormente. Primeramente se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de la tabla ad hoc, que se ha utilizado para exponer toda la información de los planes de estudios de forma detallada, normalizándola y sistematizándola de modo que se muestre de una manera homogénea y ordenada y facilitando así la comparación y el contraste entre las diferentes versiones del grado.

**Tabla 2.** Plan de Estudios *ESMUC*

ESMUC	Tipología de Formación	Materia	Total ECTS	Repartición ECTS	Nº de Asignaturas
Historia y Pensamiento	FB	Cultura y Pensamiento	13	6 (1º), 3 (2º), 4 (3º)	2
Desarrollo Profesional	FB	Cultura y Pensamiento	3	3 (4º)	1
Acústica	FB	Lenguaje y Técnicas Musicales	3	3 (1º)	1
Análisis Musical y Percepción Auditiva	FB	Lenguaje y Técnicas Musicales	7	7 (1º)	2
Composición	FB/OB	Lenguaje y Técnicas Musicales	7	4 (1º), 3 (2º)	2
Instrumento	OB	Formación Instrumental	36	18 (1º), 18 (2º)	1
Formación Corporal	OB	Formación Instrumental	4	2 (1º), 2 (2º)	1
Instrumento Secundario	OB	Formación Instrumental	12	4 (1º), 4 (2º), 4 (3º)	1
Improvisación y Acompañamiento	OB	Formación Instrumental	4	2 (1º), 2 (2º)	1

Formación Vocal/Coral	OB	Formación Instrumental	8	6 (1º), 2 (2º)	2
Conjunto Instrumental	OB	Formación Instrumental	6	2 (1º), 2 (2º), 2 (3º)	1
Tecnología Musical	OB	Tecnología Musical	6	2 (1º), 4 (2º)	2
Dirección	OB	Dirección	6	2 (2º), 4 (3º)	2
Pedagogía Sistemática	OB	Pedagogía	8	4 (1º), 4 (2º)	1
Psicopedagogía	OB	Pedagogía	6	6 (3º)	1
Investigación	OB	Pedagogía	6	2 (3º), 4 (4º)	2
Didáctica	OB	Didáctica	17	10 (2º), 3 (3º), 4 (4º)	4
Diseño Curricular y Evaluación	OB	Programación	4	4 (3º)	1
Organización Educativa	OB	Organización Educativa	8	4 (2º), 4 (4º)	2
-Prácticas	OB	-	8	4 (3º), 4 (4º)	-
Trabajo Final	TFG	-	8	8 (4º)	-
Mención Didáctica a la Formación Básica (Ampliación)	OP	Ampliación Didáctica	22	9 (3º), 13 (4º)	-
Mención Didáctica a la Formación Instrumental (Ampliación)	OP	Ampliación Didáctica	9	3 (3º), 6 (4º)	-

Para sintetizar brevemente la información reflejada en la tabla 2 y destacar lo más relevante cabe decir que la mayoría de asignaturas de formación básica y obligatorias de especialidad se concentran en los dos primeros cursos, dejando espacio en los dos últimos para las materias optativas de ampliación (dejando incluso de ser obligatorio el Instrumento). Como aportación de información complementaria a la tabla, conviene añadir que dentro de las optativas de Mención Didáctica hay una oferta de 17 asignaturas, todas ellas de pedagogía musical, agrupadas en "Ampliación Instrumental" y "Ampliación Didáctica y Pedagogía" y que trabajan campos tan diversos como la musicoterapia, la foniatría o la interrelación música-danza entre otros.

**Tabla 3.** Plan de Estudios JAM SESSION

JAM SESSION	Tipología de Formación	Materia	Total ECTS	Repartición ECTS	Nº de Asignaturas
Historia y Pensamiento	FB	Cultura y Pensamiento	12	6 (2º), 3 (3º), 3 (4º)	2
Análisis Musical y Percepción Auditiva	FB	Lenguaje y Técnicas Musicales	18	6 (1º), 3 (2º), 9 (3º)	3
Comunicación	FB	Comunicación	3	3 (2º)	1
Instrumento	OB	Formación Instrumental	36	12 (1º), 12 (2º), 12 (3º)	1
Formación Corporal	OB	Formación Instrumental	6	3 (2º), 3 (4º)	1
Instrumento Secundario	OB	Formación Instrumental	12	6 (1º), 6 (2º)	1
Formación Vocal/Coral	OB	Formación Instrumental	12	12 (4º)	2

Improvisación y Acompañamiento	OB	Formación Instrumental	6	6 (3º)	1
Conjunto Instrumental	OB	Formación Instrumental	9	3 (1º), 3 (2º), 3 (3º)	1
Dirección	OB	Dirección	6	6 (3º)	1
Didáctica	OB	Didáctica	36	12 (2º), 12 (3º), 12 (4º)	1
Musicoterapia	OB	Musicoterapia	3	3 (4º)	1
Organización y Gestión Educativa	OB	Organización Educativa	12	12 (1º)	1
Pedagogía	OB	Pedagogía	15	9 (1º), 3 (2º)	2
Psicopedagogía	OB	Pedagogía	6	6 (2º)	1
Tecnología Musical	OB	Pedagogía	9	9 (1º)	2
Acústica	OB	Lenguaje y Técnicas Musicales	3	3 (1º)	1
Desarrollo Profesional	OB	Cultura y Pensamiento	6	6 (4º)	1
Investigación	TFG	Investigación	3	3 (3º)	1
Prácticas	OB	-	6	6 (4º)	-
Optativas	OP	-	12	6 (3º), 6 (4º)	-
Trabajo Final	TFG	-	9	9 (4º)	-

Respecto a la información expuesta en la tabla 3 resulta destacable el reparto bastante equilibrado de créditos de las asignaturas (tanto de formación básica como obligatorias de especialidad) a lo largo de los cuatro cursos, reduciendo a la vez los créditos disponibles en optativas. En referencia a esto último, cabe añadir que la oferta de asignaturas no aparece en los planes de estudios ni en los planes docentes.

**Tabla 4.** Plan de Estudios *Liceu*

LICEU	Tipología de Formación	Materia	Total ECTS	Repartición ECTS	Nº de Asignaturas
Composición	FB	Lenguaje y Técnicas Musicales	8	4 (1º), 4 (2º)	1
Análisis Musical y Percepción Auditiva	FB/OB	Lenguaje y Técnicas Musicales	16	12 (1º), 4 (3º)	3
Historia y Pensamiento	FB	Cultura y Pensamiento	16	4 (1º), 4 (2º), 4 (3º)	2
Instrumento	OB	Formación Instrumental	96	24 (1º), 24 (2º), 24 (3º), 24 (4º)	1
Improvisación y Acompañamiento	OB	Formación Instrumental	8	4 (2º), 4 (3º)	1
Conjunto Instrumental	OB	Formación Instrumental	10	5 (1º), 5 (2º)	1
Pedagogía	OB	Pedagogía	18	6 (2º), 6 (3º), 6 (4º)	1
Tecnología Musical	OB	Tecnología Musical	6	6 (1º)	1



Dirección	OB	Dirección	6	6 (3°)	1
Didáctica	OB	Didáctica	18	6 (1°), 6 (2°), 6 (3°)	1
Organización Educativa	OB	Organización Educativa	12	12 (4°)	1
Formación Coral	OB	Formación Instrumental	6	3 (1°), 3 (2°)	1
Optativas	OP	-	16	10 (3°), 6 (4°)	-
Trabajo Final	TFG	-	12	12 (4°)	-

Los resultados obtenidos del análisis del plan de estudios de la especialidad de Pedagogía Musical en el Liceo reflejan algunas cuestiones relevantes: en primer lugar que las asignaturas de formación básica radican casi en su totalidad en los dos primeros cursos, dejando en el primer curso espacio únicamente para una asignatura de especialidad directamente relacionada con la pedagogía; y en segundo lugar que las asignaturas de formación instrumental comprenden la mitad de los créditos de la titulación siendo obligatorias durante todos los cursos.

**Tabla 5.** Plan de Estudios *Taller de Músicas ESEM*

<b>TALLER DE MÚSICS ESEM</b>	<b>Tipología de Formación</b>	<b>Materia</b>	<b>Total ECTS</b>	<b>Repartición ECTS</b>	<b>Nº de Asignaturas</b>
Historia y Pensamiento	FB	Cultura y Pensamiento	18	9 (1°), 9 (2°)	3
Análisis Musical, Armonía, Arreglos y Percepción Auditiva	FB	Lenguaje y Técnicas Musicales	24	18 (1°), 6 (2°)	4
Composición	FB	Cultura y Pensamiento	6	6 (2°)	1
Instrumento	OB	Formación Instrumental	36	9 (1°, 2°, 3° y 4°)	1
Formación Vocal	OB	Formación Instrumental	6	3 (3° y 4°)	1
Formación Corporal	OB	Formación Instrumental	6	6 (2°)	1
Instrumento Secundario	OB	Formación Instrumental	6	3 (2° y 3°)	1
Improvisación y Acompañamiento	OB	Formación Instrumental	6	3 (1° y 3°)	1
Conjunto Instrumental	OB	Formación Instrumental	24	6 (1°, 2°, 3° y 4°)	1
Dirección	OB	Dirección	6	3 (3° y 4°)	1
Acústica	OB	Lenguaje y Técnicas Musicales	6	6 (3°)	1
Tecnología Musical	OB	Tecnología Musical	9	6 (1°) y 3 (4°)	1
Pedagogía	OB	Pedagogía	9	6 (1°), 3 (2°)	3
Investigación	OB	Investigación	9	3 (3°) y 6 (4°)	1
Didáctica	OB	Didáctica	15	3 (1°), 3 (2°), 9 (3°)	4
Diseño Curricular y Evaluación	OB	Programación	6	6 (2°)	1
Organización Educativa	OB	Organización Educativa	9	3 (2°), 6 (4°)	2

Desarrollo Profesional	OB	Cultura y Pensamiento	3	3 (3º)	1
Comunicación y Gestión de Grupos	OB	Comunicación	6	6 (3º)	1
Prácticas	OB	-	6	6 (4º)	-
Optativas	OP	-	12	6 (3º y 4º)	-
Trabajo Final	TFG	-	12	12 (4º)	-

Como dato relevante de la información expuesta en la tabla 5 cabe destacar que todas las asignaturas de formación básica se concentran en los dos primeros cursos, pero este hecho no supone la ausencia de asignaturas de especialidad relacionadas de forma directa con la Pedagogía Musical (hay un total de 12 asignaturas que tratan cuestiones pedagógicas, didácticas o de organización y están repartidas del primer al cuarto curso de forma equilibrada).

A partir de aquí, el análisis conjunto de la información expuesta en las cuatro tablas referentes a los centros donde se imparte la titulación superior en Pedagogía Musical se fija en dos niveles distintos: el de los nexos comunes en la formación de un pedagogo musical en cualquiera de las versiones del grado y el de las particularidades que presenta cada institución (tanto de incorporación de materias como de ausencia de estas).

Así pues, atendiendo a lo primero nos encontramos con que el eje vertebrador de los estudios en Pedagogía Musical es el mismo: una amplia formación instrumental que comprende instrumento principal, instrumento secundario (a excepción del Liceu), conjunto instrumental, improvisación y acompañamiento y formación vocal o coral; una formación básica en pedagogía y didáctica; una formación básica general en asignaturas de pensamiento e historia, tecnología musical, composición, análisis musical y percepción auditiva, desarrollo profesional; y una formación específica común en todos los planes de estudios con asignaturas de dirección y de organización educativa.

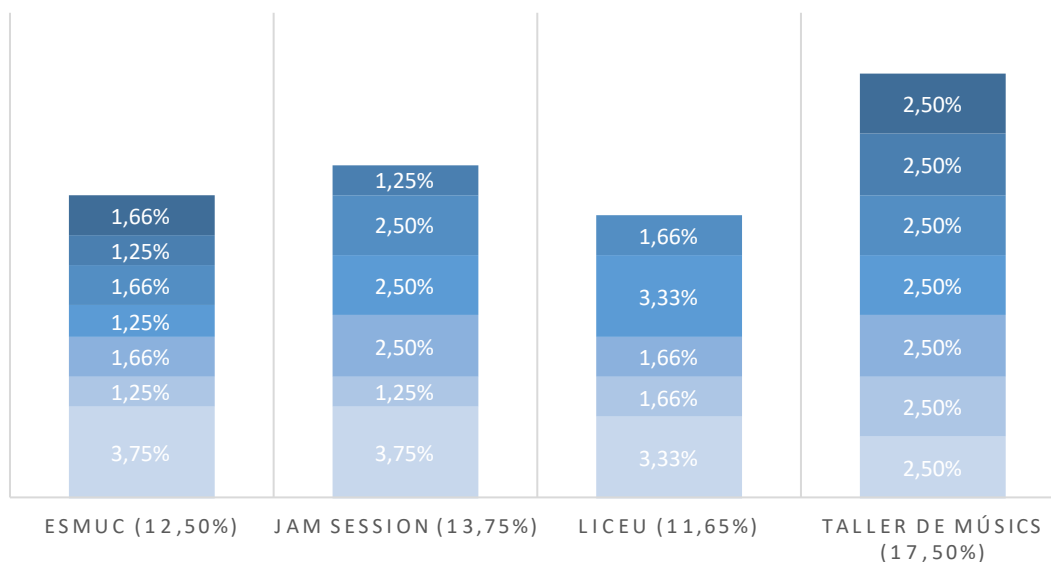
Si bien, si atendemos a las particularidades de cada centro cabría empezar por las diferencias existentes entre el tratamiento de las materias mencionadas como nexos comunes. El primer punto de contraste existe en la fragmentación de las asignaturas de Pedagogía y Didáctica. En este sentido encontramos que, mientras que en el Liceu y la Jam Session estas materias se tratan de forma general y concentran todo su contenido en una o dos asignaturas para cada una, tanto la ESMUC como el Taller de Músics ESEM presentan una formación mucho más específica y extensa a través de asignaturas al detalle.

Siguiendo con la fragmentación de las materias resulta significativa la ausencia de asignaturas de Armonía y Arreglos en todos los planes de estudios a excepción del Taller de Músics ESEM. Por otro lado conviene fijarse también en la presencia de asignaturas de psicopedagogía en la Jam Session y la ESMUC y de musicoterapia únicamente en la Jam Session. También la ausencia de asignaturas de programación y evaluación en las titulaciones impartidas en la Jam Session y el Liceu y la ausencia de prácticas de ningún tipo en este último. Por último, mencionar la ausencia de asignaturas de investigación y comunicación en la titulación que se imparte en el Liceu.

Finalmente, a continuación se muestran los gráficos referentes a seis variables extraídas del análisis: el porcentaje de formación básica (y la fragmentación según número de asignaturas), el porcentaje de formación instrumental (y la fragmentación según número de asignaturas), el porcentaje de formación directamente relacionada con la pedagogía (y la fragmentación según número de asignaturas), el porcentaje de formación complementaria a la pedagogía (y la fragmentación según número de asignaturas), la repartición de asignaturas de formación instrumental por cursos y la repartición de asignaturas relacionadas o complementarias a la pedagogía por cursos. Cabe comentar que en los tres primeros gráficos cada casilla de color en las cuatro columnas dedicadas a los cuatro centros corresponde a una asignatura en concreto. De este modo además de observar el porcentaje de formación que ocupa cada ámbito observamos también la fragmentación en asignaturas para determinar la diversidad formativa de cada grado.

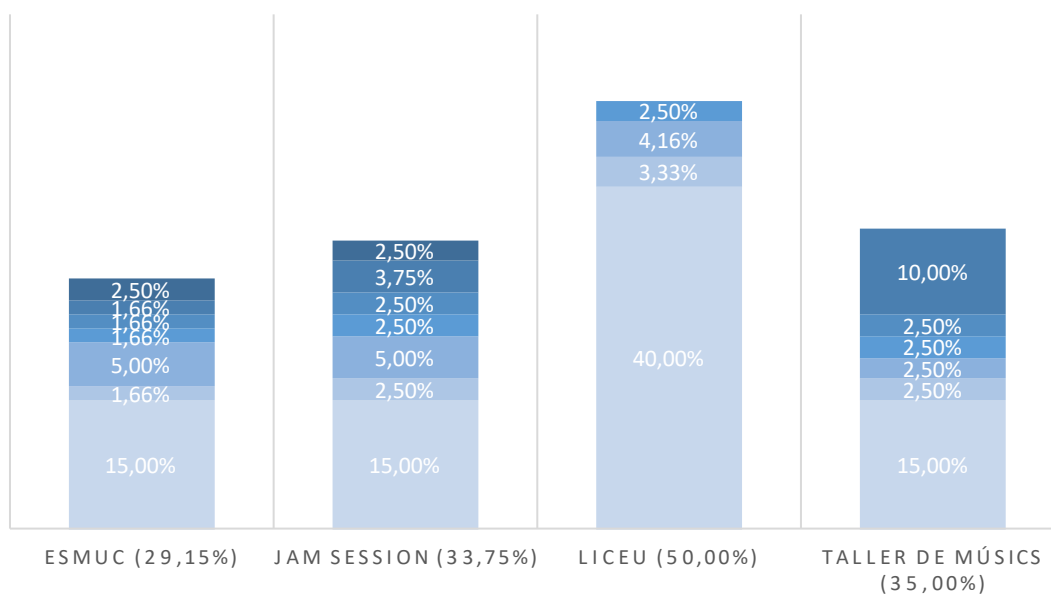
El primer gráfico muestra la cantidad de formación básica presente en los planes de estudios de los cuatro centros y la fragmentación de esta en asignaturas a través las diferentes casillas.

**Gráfico 1**  
**FORMACIÓN BÁSICA**



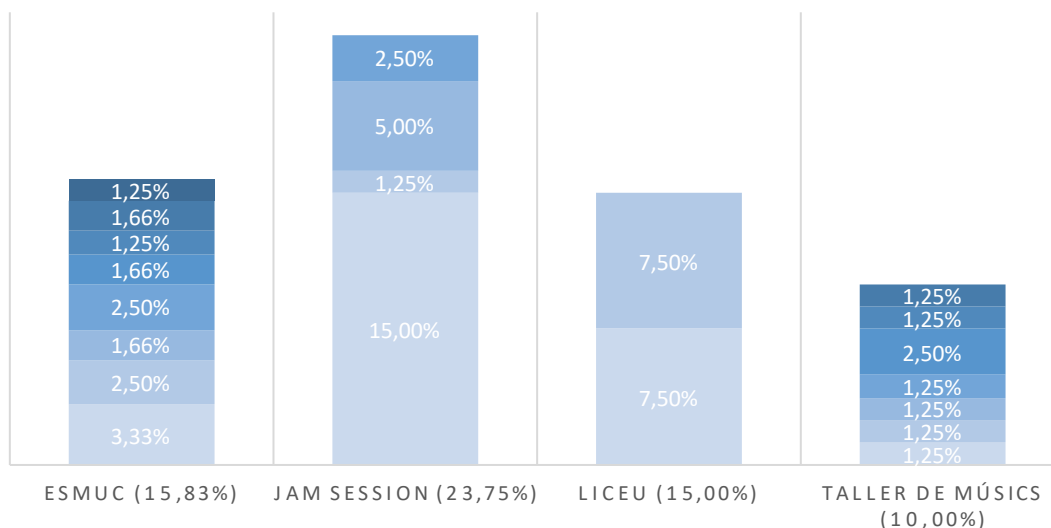
En el siguiente gráfico se muestra la formación instrumental presente en los distintos planes de estudios utilizando el mismo formato para indicar la fragmentación en asignaturas.

**Gráfico 2**  
**FORMACIÓN INSTRUMENTAL**



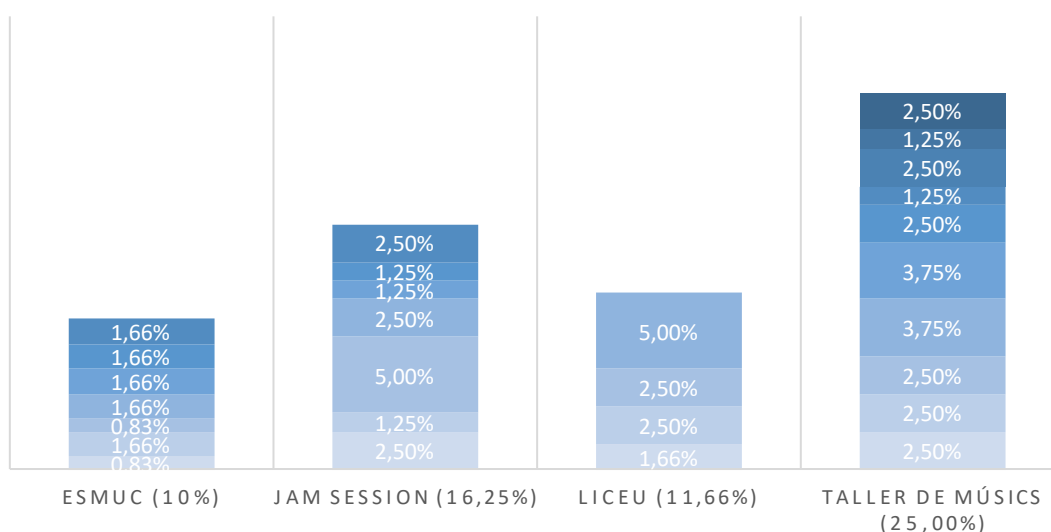
A continuación se expresa, también en forma de gráfico y con el mismo formato que los anteriores, la formación directamente relacionada con la pedagogía, comprendiendo materias como la didáctica, la programación o la psicopedagogía.

**Gráfico 3**  
**FORMACIÓN PEDAGÓGICA**



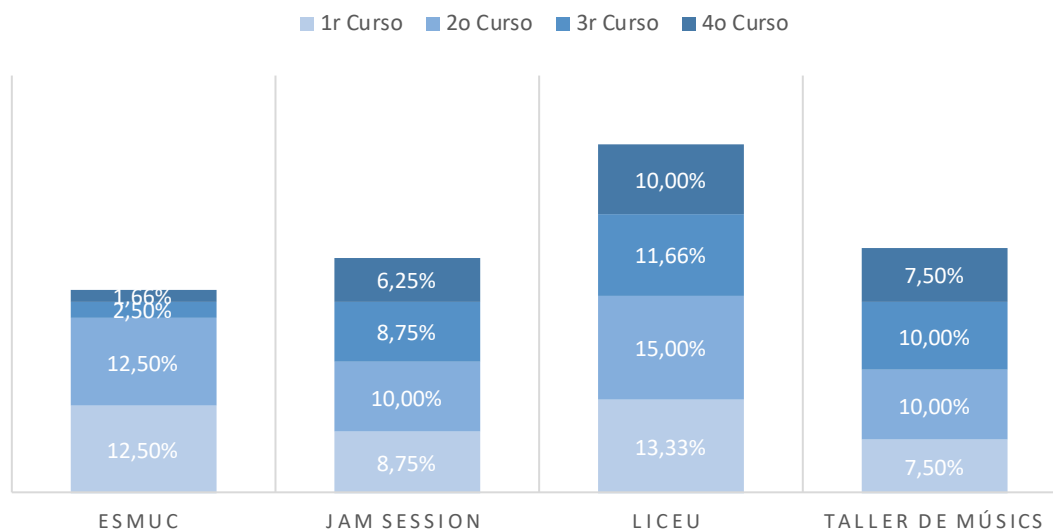
El cuarto gráfico refleja de la misma forma la formación complementaria (comprendiendo materias como dirección, arreglos, etc.) que se incluye en los planes de estudios.

**Gráfico 4**  
**FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

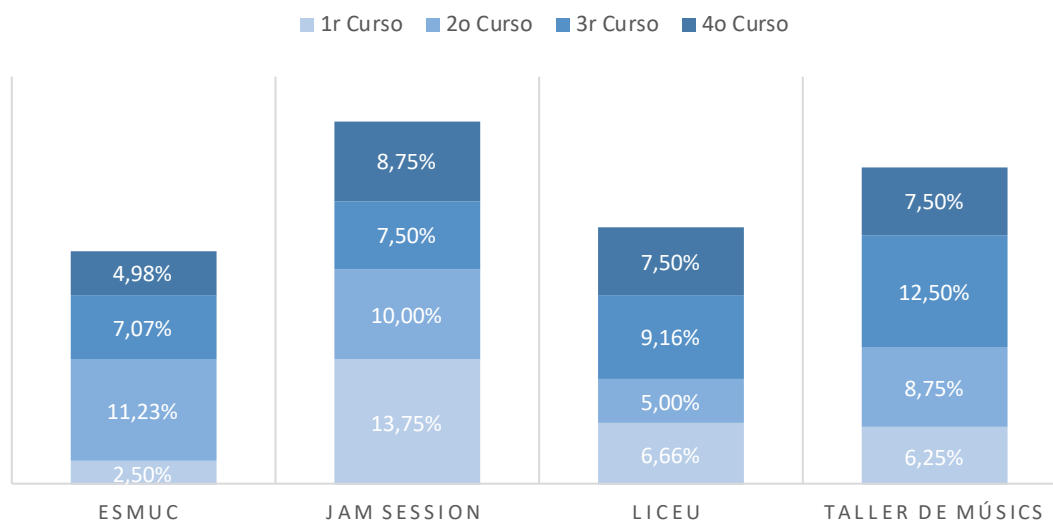


Por último, los gráficos cinco y seis reflejan la formación instrumental y la formación pedagógica y complementaria repartida en los diferentes cursos (que corresponden a las distintas casillas de colores).

**Gráfico 5**  
**FORMACIÓN INSTRUMENTAL POR CURSOS**



**Gráfico 6**  
**FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPLEMENTARIA POR CURSOS**



Para complementar la información expuesta en los gráficos anteriores y concluir la exposición de resultados, cabe añadir que el porcentaje de asignaturas en las diversas materias puede llegar a ser substancialmente más alto si se tienen en cuenta las asignaturas optativas, no reflejadas en los gráficos debido a que estas constituyen una ampliación formativa de elección personal. Para hacerse una idea, y poniendo como ejemplo la ESMUC y el Liceu, en el primero de los casos el porcentaje de créditos que ocupan las asignaturas optativas es del 12,9% del total mientras que en el segundo representa el 6,66%. Por lo tanto, y supeditando lo anterior a otro ejemplo, el porcentaje de créditos de formación directamente relacionada con la pedagogía o complementaria a esta en el caso de la ESMUC podría llegar a ser del 38,73%

respecto del total mientras que en el caso del Liceu (siendo este valor ligeramente más alto si tenemos solo en cuentas las asignaturas obligadas) quedaría en un 33,32% del total.

Además de esto, cabría comentar que dichos gráficos también podrían verse modificados si incorporáramos los créditos relacionados a las prácticas (existentes en tres de los cuatro centros con ECTS diferentes) como formación pedagógica o complementaria, que no se incluye debido a su carácter de difícil cuantificación.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tal y como se puede observar a través de la información resultante del análisis de planes de estudios, la especialidad en Pedagogía Musical que se imparte en los cuatro centros de enseñanzas musicales de grado superior recibe un tratamiento completamente distinto en cada conservatorio o escuela superior. Si bien todas las versiones existentes de dicho grado comparten un eje vertebrador de formación instrumental y musical general, a su vez cada una desarrolla en mayor o menor medida la formación pedagógica, marcando así diferencias notables.

Díaz (2015) afirmó que una de las ideas preconcebidas más comunes entre los alumnos de conservatorios y escuelas es que la docencia musical depende exclusivamente del conocimiento y dominio del instrumento y el lenguaje. Contrastando los resultados obtenidos y poniendo especial atención a los referentes al Liceu y la Jam Session, se observa que esa línea de pensamiento está presente no solo entre alumnos sino también en parte del profesorado y el personal que diseña y confecciona los planes formativos de los grados de pedagogía musical. Dicho de forma más concreta, nos encontramos con versiones de estos estudios en los cuales la oferta en asignaturas propiamente de pedagogía es del todo mínima mientras que el instrumento adquiere un protagonismo significativo ocupando la mitad de los créditos totales, creando así una desproporción notable. A su vez, Díaz (2015) también concluía en que la práctica pedagógica y el creciente interés por este ámbito hacen desaparecer cada vez más ese tipo de ideas. Llama la atención entonces, la ausencia de prácticas pedagógicas en el Liceu y a su vez explica a la perfección que los resultados referentes al Taller de Músicos reflejen una de las formaciones más detalladas en pedagogía mientras que su ideología se asemeja mucho más a la del Liceu que a otras con más incidencia en el ámbito pedagógico.

Paralelamente, Cid (2012) afirmaba que en los conservatorios y escuelas de música se descuida la formación pedagógica de los alumnos en pro de un desarrollo como solistas, lo cual contrasta del todo con la realidad laboral (en la cual la docencia es la principal salida a los estudios musicales). Tras siete años resulta evidente el cambio, aunque igualmente significativo que en solo dos de los cuatro centros superiores que imparten la especialidad en cuestión, la pedagogía y la didáctica reciban un tratamiento proporcional al de la formación instrumental.

Por otro lado, la situación de perfil de alumnado que apuntaban Vicente y Aróstegui (2003) en la cual la totalidad de alumnos de pedagogía musical se comprendía a partes iguales por los estudiantes vocacionales y los que ven en la docencia la principal salida laboral se sigue manteniendo a día de hoy. Y la diferencia entre versiones del grado responde pues a la necesidad de adaptar la especialidad y ofrecer opciones con diversidad en cuanto al reparto de protagonismos entre ámbitos. Sin embargo el futuro laboral de estos alumnos es mayormente el mismo, lo cual no explica una diferencia tan significativa en los niveles de especificación pedagógica existentes entre las distintas ofertas de formación.

En referente a lo publicado acerca de los objetivos institucionales, el Liceu (s/a) expresa la intención de ofrecer a los alumnos una capacitación laboral más completa para un acceso a salidas diversas. Los resultados del análisis, en cambio, muestran que la versión que ofrece dicho centro del grado de pedagogía se centran principalmente en el conocimiento musical concreto con muy poca incidencia en otras áreas (incluso la de la pedagogía). ESMUC (s/a) expone en sus textos la intención de combinar teoría y práctica con una amplia oferta en asignaturas. Los resultados obtenidos referentes a esta institución precisamente muestran un equilibrio entre

materias así como un alto nivel de importancia a las asignaturas optativas de ampliación y las prácticas docentes. Por su parte, Jam Session (s/a) señala que su objetivo es el de formar docentes creativos y con conocimiento pedagógico que puedan incidir e innovar en el campo de la educación. Esto puede contradecirse con el escaso desarrollo de asignaturas relacionadas con ese ámbito que encontramos en su oferta formativa. Finalmente, Taller de Músics ESEM (s/a) hace mención en sus objetivos institucionales a la formación interdisciplinar como eje central de sus estudios, lo cual puede verse perfectamente reflejado en una versión del grado de pedagogía musical equilibrada en cuando a materias y con un nivel de especificación en asignaturas directamente relacionadas con la docencia proporcional al desarrollo instrumental.

En última instancia conviene fijarse en el marco legislativo que comprende las enseñanzas superiores de música, dentro de la ley orgánica 2/2006 y regulado con el real decreto 631/2010 para la mejora de la calidad educativa, y contrastarlo con la información sacada de los planes de estudios. Si

nos centramos en la cantidad mínima de créditos obligatorios por materia especificada en dicha normativa descubrimos que ninguno de los conservatorios y escuelas superiores de Cataluña incumple con esas exigencias en su totalidad, por lo que a la especialidad de pedagogía se refiere. Todos ellos se ubican en un limbo legal en el que pueden justificar el cumplimiento de los créditos mínimos a través de asignaturas convergentes. Para poner un ejemplo, solo dos de los conservatorios reúnen los créditos mínimos en asignaturas que traten los fundamentos y principios básicos de la pedagogía. Las otras dos instituciones, sin embargo, no incumplen la norma vigente puesto que complementan los créditos a través de otras asignaturas comprendidas dentro de lo que el real decreto 631/2010 tipifica acerca de la pedagogía como materia. En los textos de dicha legislación aparecen incluidas en la materia de pedagogía la investigación y la programación y diseño curricular, asignaturas presentes en los planes de estudio de instituciones como el Taller de Músics ESEM y que complementan los créditos dedicados a la pedagogía básica para cumplir con la norma.

## CONCLUSIONES

A través del desarrollo de ideas tan complejas como las dimensiones y la gradación propuesta por Bloom mediante su taxonomía o las teorías referentes a los perfiles de alumnos (iniciadas por Gardner y las inteligencias múltiples) la educación ha adquirido el nivel de relevancia y trascendencia que merece en nuestro panorama social actual y ha generado un creciente interés por ampliar los límites de ésta hacia un horizonte holístico que comprenda todas las dimensiones del ser humano y ponga al alumno en el centro del aprendizaje. Sin embargo, y aunque esos cambios son más que evidentes en la educación general, por lo que refiere a la pedagogía musical aún existen sesgos de pensamiento que conceden el protagonismo al docente, así como su dominio y conocimiento instrumental y musical, en lugar de ponerlo al servicio de las necesidades de cada alumno y su proceso de aprendizaje.

Aún es más que frecuente observar alumnos escogiendo a sus profesores de instrumento en función

del prestigio o el recorrido musical de estos en lugar de por su capacitación pedagógica, que a fin de cuentas es lo único que puede garantizar un intercambio de conocimientos productivo. Como si la sabiduría pudiera contagiarse.

Esa centralización remanente en torno la figura del docente y su maestría resulta como mínimo preocupante cuando la observamos precisamente en los lugares de formación de futuros pedagogos musicales, dejando que persista dicha línea de pensamiento a través de planes de estudios que solo tratan la pedagogía y la didáctica mediante dos o tres asignaturas genéricas y de menos peso académico que la práctica instrumental o musical general.

Sin embargo no todo es negativo en el futuro de la educación musical. Es más que evidente que, aunque sea lentamente, el proceso de concienciación pedagógica hacia una sistematización más compleja que atienda favorablemente la diversidad y

refleje los descubrimientos en conocimiento del proceso cognitivo del ser humano avanza sustancialmente también en la área de la enseñanza musical. A día de hoy, los centros con más incidencia en el sector laboral docente presentan planes formativos completos con un tratamiento adecuado y proporcionado de cada ámbito.

Es por esto que este estudio, más allá de generar nuevas líneas de investigación, busca abrir las puertas a un proceso de análisis crítico de la realidad formativa de los futuros docentes musicales y por ende trabajar en las posibles mejoras para así reducir las carencias del sistema educacional en música a las mínimas inherentes por llamarse sistema.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aróstegui, J. Luis; Vicente, Alejandro; (2003). Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica Léeme*, 12.
- Cid Castro, M<sup>o</sup> José (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista Electrónica Léeme*, 29.
- Díaz Mohedo, M<sup>o</sup> Teresa (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, 223, 86-97.
- Ibarra, Julia; Subirats, Maria dels Àngels; Vicente, Alejandro; (2010). La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista Profesorado*, 14 (2), 155-170.
- Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado, España, 3 de mayo de 2006.
- Pedagogía [en línea]. Barcelona: Escuela Superior de Música de Cataluña (s/a). [Recuperado: 14 noviembre 2018].
- Pedagogía [en línea]. Barcelona: Conservatorio Superior Liceu (s/a). [Recuperado: 14 noviembre 2018].
- Pedagogía Musical [en línea]. Barcelona: Taller de Músics ESEM (s/a). [Recuperado: 14 noviembre 2018].
- Plan de Estudios Pedagogía [en línea]. Barcelona: Escuela Superior de Música de Cataluña (s/a). [Recuperado: 5 diciembre 2018].
- Plan de Estudios Pedagogía [en línea]. Barcelona: Conservatorio Superior Liceu (s/a). [Recuperado: 5 diciembre 2018].



Plan de Estudios Pedagogía [en línea]. Barcelona: Taller de Músics ESEM (s/a). [Recuperado: 5 diciembre 2018].

Plan de Estudios Pedagogía [en línea]. Barcelona: Escuela Superior de Música Jam Session (s/a). [Recuperado: 5 diciembre 2018].

Principios Educativos y Objetivos [en línea]. Barcelona: Escuela Superior de Música de Cataluña (s/a). [Recuperado: 14 noviembre 2018].

Principios Educativos [en línea]. Barcelona: Conservatorio Superior Liceu (s/a). [Recuperado: 14 noviembre 2018].

Real Decreto 631/2010. Boletín Oficial del Estado, España, 14 de mayo de 2010.

# “INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL

## ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL”

**Silvia Tripiana Muñoz**

Conservatorio Superior de Música de Aragón

INFLUENCE OF SURROUNDINGS ON THE INSTRUMENTAL LEARNING PROCESS  
STRATEGIES AND GUIDELINES FOR MOTIVATIONAL INTERVENTION

## RESUMEN

Diversas investigaciones en el ámbito de la enseñanza han evidenciado como la motivación de cualquier estudiante resulta ser un factor esencial para que se lleve a cabo un aprendizaje eficaz. La formación del alumnado se convierte en un proceso interactivo que no está supeditado exclusivamente al sujeto que aprende, sino que depende de la tarea, de su contenido, de cómo sea presentada y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso. En el presente trabajo se analizan diversas propuestas y pautas de intervención motivacional relativas al contexto en el que se realiza el aprendizaje, en este caso, en lo referente al aprendizaje de un instrumento musical. Para ello, se ha efectuado un análisis de contenido de siete libros representativos de la didáctica pianística del siglo XX verificando la importancia de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de eminentes maestros de piano como Karl Leimer, Alfredo Casella, Javier Alfonso, Andor Foldes, Heinrich Neuhaus y Stewart Gordon. Como resultado, se ha evidenciado que la mayor parte de las estrategias de intervención motivacional halladas en dichos textos no presentan ninguna justificación teórica que las avale, sino que son fruto de la propia experiencia docente. A modo de conclusión, se divulgan propuestas motivacionales válidas, no sólo para llevarlas a cabo en el transcurso de las clases de instrumento, sino también para que acompañen y motiven al alumnado durante su estudio individual.

## PALABRAS CLAVE

**Estrategias, Motivación, Aprendizaje, Piano**

## ABSTRACT

Various research projects in the field of education have demonstrated that a student's motivation is an essential factor in effective learning. The development of the student becomes an interactive process not limited to the pupil, but instead dependent on the task, its content, how it may be presented and the context in which the learning process is carried out. For this reason an analysis has been completed, showing the importance of motivation in the teaching methods of such legendary piano figures as Karl Leimer, Alfredo Casella, Javier Alfonso, Andor Foldes, Heinrich Neuhaus and Stewart Gordon. It was observed that most of the motivational strategies found in these sources are not presented with any scientific justification to support their usage, but that they are instead products of one's own teaching experience. By way of conclusion, effective motivational techniques are shared, not only for usage during instrumental classes, but to accompany and motivate the student throughout their individual study.

## KEYWORDS

**Strategies, Motivation, Learning, Piano**

# INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL

## ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL

**Silvia Tripiana Muñoz**

Conservatorio Superior de Música de Aragón

### INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han evidenciado como la motivación del alumnado resulta ser un factor esencial para que se lleve a cabo un aprendizaje eficaz (Alonso Tapia, 1997; Gilbert, 2005; González Fernández, 2005; González Torres, 1997; Lieury & Fenouillet, 2016; Pintrich y Schunk, 2006; Prot, 2004; Turienzo, 2016). De este modo, la formación de estudiantes se convierte en un proceso interactivo que no está supeditado exclusivamente al sujeto que aprende, sino que depende de la tarea de aprendizaje, de su contenido, de cómo sea presentada y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Es decir, sujeto, tarea y contexto son los tres factores que interactúan entre sí determinando la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

Arriaga y Madariaga (2004) realizaron un estudio sobre las condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música con el objetivo de analizar las formas de actuación del profesorado de educación musical y la posible relación que existe entre éstas y el índice de motivación del alumnado. De sus conclusiones, cabe destacar la necesidad de incluir estrategias de actuación del profesorado que incidan en la presentación de la actividad, activando la curiosidad e interés de la persona, e

intentando que encuentre sentido a todo aquello que realiza. En cuanto al desarrollo de actividades, destacar estrategias como la disponibilidad del docente, el asentimiento, salvaguardar lo positivo de cada estudiante, aproximar los conocimientos previos y los nuevos, así como el trabajo cooperativo, muy útil para estimular el interés y la motivación del alumnado. De este modo, Arriaga y Madariaga (2006) consideran que la motivación es influida por el contexto de grupo, por la manera en que el alumnado percibe las situaciones de enseñanza y aprendizaje musical y por las representaciones que construye acerca del profesorado.

# ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL

El uso de estrategias de motivación en la enseñanza de algo tan vocacional como el aprendizaje de un instrumento puede parecer en principio de poco interés. Sin embargo, la experiencia y el sentido común revelan que debido a los numerosos años de preparación que se requieren, junto con las largas horas de estudio individual que acompañarán al intérprete de por vida; hacen de la motivación, un factor importante en este tipo de aprendizaje (Tripliana-Muñoz, 2016).

Como se ha mencionado con anterioridad, los estudios sobre motivación académica distinguen tres factores que interactúan entre sí determinando la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. De

modo que, Alonso Tapia (1997) considera que las estrategias motivacionales se pueden agrupar en función de estos tres factores: sujeto, tarea y contexto.

El presente trabajo ha pretendido analizar las diversas propuestas y pautas de intervención motivacional relativas al contexto en el que se realiza el aprendizaje instrumental y avalarlas por medio de relevantes testimonios hallados en documentos referentes a la enseñanza de grandes figuras del piano como Karl Leimer (1931, 1938), Alfredo Casella (1936), Javier Alfonso (1944), Andor Foldes (1958), Heinrich Neuhaus (1958) y Stewart Gordon (2003).

## ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL RELATIVAS AL CONTEXTO EN EL QUE SE PRODUCE EL APRENDIZAJE

En la Figura 1, se presentan las diferentes pautas motivacionales:

**Figura 1.** Estrategias de intervención motivacional relativas al contexto en el que se produce el aprendizaje.



## Estrategias implementadas al inicio de las actividades de aprendizaje

Cualquier proceso de aprendizaje necesita de un esfuerzo activo por parte del alumnado de recogida, análisis y elaboración de la información, así como, de su práctica (Alonso Tapia, 1997; Gilbert, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006). De modo que, es preciso que sea el propio instrumentista el que *quiera aprender* y para que exista dicha intencionalidad hace falta que se den determinadas condiciones.

### Importancia del estado mental previo

Csikszentmihalyi (1990) estudió durante más de veinte años los estados de óptima experiencia, o lo que es lo mismo, aquellos momentos en los que la persona está profundamente concentrada y disfrutando al máximo. Estas investigaciones (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989) pusieron de manifiesto que lo que origina que una experiencia resulte verdaderamente satisfactoria es un estado de conciencia llamado *flow*, un estado de concentración tan profundo que equivale a estar absorbido plenamente en una actividad, requisito primordial para el aprendizaje.

La revisión de trabajos efectuada por (Gilbert, 2005) destaca de nuevo la importancia de conseguir un estado adecuado de la mente del alumnado como estrategia motivacional para alcanzar un fructífero y estimulante aprendizaje. Una propuesta avalada por Casella (1936). Este pianista consideraba de gran utilidad dar un breve paseo al aire libre antes

de comenzar las primeras clases del día o antes del estudio. De este modo, según su experiencia, conseguía un estado óptimo de conciencia.

Del mismo modo, Neuhaus (1958) asegura que el reposo, el buen estado de salud, el equilibrio del cuerpo y del espíritu constituyen las condiciones primordiales del éxito pianístico. De hecho, al relatar su época de concertista, menciona que sus recitales más exitosos habían tenido lugar después de un día tranquilo en el campo. Cuando su mente no era víctima del agotamiento o del nerviosismo excesivo que sufría en la ciudad de Moscú. Solo de este modo se puede conseguir la “concentración de todas las facultades mentales” que recomienda Leimer (1938:14) para cualquier instrumentista y, para ello, hay que “aprender a concentrarse y a mantener la concentración lo más activa posible” (Leimer, 1931:10).

### Esperanza y optimismo

Las expectativas que el profesorado sostiene sobre el aprendizaje del estudiante (Pintrich & Schunk, 2006) constituyen una importante pauta de intervención motivacional a nivel académico. Numerosas investigaciones (Dusek, 1985; Jussim, 1991; Madon, Jussim, & Eccles, 1997; Schunk, 2012) revelan cómo la esperanza y el optimismo actúan en el cuerpo y, en concreto, sobre el cerebro de forma positiva. Especialmente destacan Rosenthal y Jacobson (1968) con el clásico estudio de *Pygmalión*. En él, se evidenció que las expectativas docentes pueden actuar como profecías que se autocumplen, ya que el rendimiento del alumnado viene a reflejar dichas expectativas.

Gilbert (2005) propone al profesorado que se involucre adecuadamente para mantener unos elevados niveles de esperanza en el aula aunque todo indique que el alumnado no es demasiado brillante. De modo que, si el resultado no es el esperado,

se debe modificar el modo de actuación, buscar recursos diferentes y planificar de nuevo el trabajo, sin olvidar el optimismo. Se trata de conseguir que los estudiantes integren en su mente su potencialidad para aprender, sin que importe su pasado. En definitiva, plasmar una perspectiva en la que todo es posible.

En este sentido, Gordon (1995) sugiere que el profesorado de instrumento se manifieste con esperanza y optimismo, con la convicción de que la música mejorará la calidad de la vida de su alumnado. Este pianista considera tan importante este principio, que asegura que no se debe dejar pasar ni una sola oportunidad de transmitir esta creencia motivadora a los estudiantes. El optimismo no necesariamente logrará que todos ellos compartan nuestra esperanza, pero sí mantendrá viva nuestra labor y la posibilidad de renovar, de modo continuado, nuestra llama interior.

## Potenciar la curiosidad

La curiosidad es una respuesta provocada por aquellas actividades que enfrentan al alumnado con información o ideas que contradicen sus conocimientos o creencias y que son sorprendentes o incongruentes (Leeper & Hodell, 1989; Pintrich & Schunk 2006). La curiosidad se plantea como una estrategia muy útil, según Alonso Tapia (1997, 2005), para captar la atención del alumnado gracias a determinadas características de la información como son; su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad. Por ello, presentar contenidos novedosos, inciertos, sorprendentes o incongruentes y modificar intencionalmente los elementos de una determinada tarea puede despertar dicha curiosidad.

## Percepción de relevancia de los contenidos

Cualquier estudiante al afrontar un nuevo aprendizaje busca el significado de lo que se ha de aprender y dicho significado va a condicionar la motivación que presentará ante el nuevo desafío, así como el esfuerzo implicado. En este sentido, otro de los factores que condicionan la intención con que el alumnado va a abordar el proceso de aprendizaje es su percepción acerca de la relevancia de los contenidos a aprender o de la tarea a realizar (Alonso Tapia, 1997, 2005). Según Lens, Matos y Vansteenkiste (2008), para constituirse en una fuente de motivación, el profesorado debe abordar el qué y el por qué del aprendizaje de su alumnado. Por ello, también se aumenta el interés del estudiante cuando se le ayuda a comprender que un determinado tema está relacionado con sus necesidades o metas. En definitiva, el profesorado debe reflexionar de forma explícita sobre la utilidad de los contenidos a abordar y fomentar la aplicación efectiva de todo aquello que deba ser estudiado (González, 2005).

En el ámbito musical, Neuhaus (1958) considera de gran importancia que cualquier pianista, desde sus comienzos, conozca las cualidades del valioso material con el que tendrá que convivir toda su

El pianista Stewart Gordon (1995) recuerda que, cuanto más predecible sea el profesorado, más tediosas serán sus lecciones. Este axioma debe suponer un toque de atención al ejercicio docente para reflexionar continuamente sobre el desarrollo de su práctica. Se debe activar la curiosidad del alumnado con nuevas explicaciones, nuevos modos de explicar, aclarar y presentar las ideas, especialmente en el caso de instrumentistas que llevan un prolongado periodo de tiempo estudiando con una misma persona.

vida si ha decidido ser profesional de la música. De hecho, cabe mencionar como relata la estimulante sensación que le embargaba cada vez que explicaba a sus estudiantes una nueva obra. Exploraba su profundidad, su misterio y buscaba razonar las leyes que rigen la composición para alcanzar, de este modo, la gran alegría de poder percibir y poder comprender.

En este sentido, Alfonso (1944) determina que cualquier instrumentista debe captar la relevancia de los diversos detalles de la obra a trabajar para motivarse en su aprendizaje. Considera preciso que comprenda el porqué de una determinada nota, un extraño matiz, un específico tempo..., de modo que no sean simples añadidos sin sentido, sino que deriven lógica y necesariamente de la expresión musical. Para ello, recuerda las palabras de Cortot:

La enseñanza actual de la música, ¿se esfuerza acaso bastante por penetrar en la naturaleza misma del arte que pretende dilucidar, de descubrir los móviles secretos de la inspiración del compositor?; ¿no sacrifica, quizás demasiado a la sola habilidad instrumental en detrimento de la inteligencia de los sentimientos? <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Palabras de Alfred Cortot, tomadas taquigráficamente por un estudiante durante uno de sus cursos de interpretación (Alfonso, 1944:92).

## Estrategias a usar en la relación profesorado-alumnado

Se presentan diferentes pautas motivacionales al respecto.

### Entusiasmo

En la vida cotidiana resulta fácil encontrar ejemplos de modelos entusiastas: personajes televisivos, oradores apasionados, personas dedicadas a la política.... Todos ellos fomentan la motivación, en diferentes contextos, de modo que la audiencia actúe del modo que ellos proponen. De hecho, Perry (2000) concluyó que los modelos que presentaban su mensaje de manera entusiasta aumentaron la respuesta de los observadores y su motivación de modo más notable que los menos entusiastas.

En el ámbito docente, el profesorado comprometido conoce la importancia del entusiasmo y sabe que, por suerte, es fácil de contagiar. Lo que a veces se olvida es que también es contagiosa su carencia (Gilbert, 2005). Por ello, cualquier docente no puede olvidar que al dirigirse a su alumnado en cualquier contexto, gracias a su actitud, tiene el poder de estimularles o desanimarles de igual modo.

Por medio de la comunicación verbal, parte de la información se transmite a través del lenguaje corporal y del tono de voz empleado. Los gestos docentes, el aspecto externo, cómo se dicen las cosas, el tono de resignación..., todo ello van a ser mensajes captados por el alumnado. Por este motivo, debemos transmitir nuestro delirio por el instrumento, por nuestra profesión docente, por el alumnado..., para que los futuros instrumentistas aprendan lo mucho que se puede lograr mostrando pasión. En la vida, la destreza por sí sola no basta; la pasión lleva mucho más lejos. Para ello, hay que comenzar predicando con el ejemplo. En palabras de Gandhi: "Sé tú el cambio que deseas ver en el mundo" (Gilbert, 2005:61).

Casella (1936:168) recuerda que en ningún caso la práctica docente ("la lección") debe convertirse en un acto frío, distante y carente de entusiasmo. Propone el modelo del maestro de piano Leschetizki

(hombre de excepcional inteligencia y gran artista que supo conservar un entusiasmo juvenil en su relación con su alumnado, más allá de los ochenta años). Asimismo, Alfonso (1944), consagrado pianista español de la escuela de José Trago, también considera que el término docente ideal debe corresponder a cualquiera que sea capaz de fundir en sus explicaciones el fruto del razonamiento y la llama del ideal. Solo de este modo dará a sus enseñanzas la categoría de verdaderas lecciones de amor al arte, despertando en cualquier futuro pianista el entusiasmo necesario para mantener la constancia precisa que requiere esta profesión.

Si como docentes no logramos trabajar en nuestro arte con entusiasmo, ya que las obligaciones nos impiden encontrar tiempo para tocar nuestro instrumento. No sólo no resolvemos el problema motivacional, sino que, según Gordon (1995), damos un mal ejemplo a aquel que ostensiblemente debe representar el concepto de la integración del hacer musical como parte de su manera de vivir, pero que de alguna manera es incapaz de concretarlo en la realidad. En definitiva, uno de los medios de despertar el interés y la ilusión del alumnado es transmitiendo nuestra predilección por la música, por el instrumento y por todo aquello que le rodea profesionalmente. No olvidemos que el profesorado más respetado resulta ser el más entusiasta (Thompson, 1995) y, si transmitimos entusiasmo por dedicar horas de estudio al piano, el mensaje se afianzará profundamente en futuros instrumentistas.



## Fomentar las buenas relaciones en el aula

Resulta ser muy positivo dedicar tiempo a establecer relaciones cordiales con el alumnado, es una inversión que, según Alonso Tapia (1997, 2005) y Gilbert (2005) recompensa favorablemente. Para ello, no es necesario programar viajes de estudio a lugares remotos, basta simplemente con usar la sonrisa como aliado. Gilbert (2005) propone diversas técnicas al respecto: la sonrisa de bienvenida a clase; tratar al estudiante más problemático como si fuera el más querido; agradecer al alumnado de modo sincero su presencia en clase; transmitir la alegría de verles de nuevo... De modo que, si el profesorado quiere conseguir que su alumnado esté motivado, debe actuar con motivación.

Casella (1936) señala que lo ideal es que la lección de piano se asemeje a un acto de fe celebrado en perfecta afinidad de espíritu entre docente y estudiante, en un esfuerzo común hacia la luz de un conocimiento sublime y con la serenidad que sólo puede dar la revelación de la belleza. En ningún caso, debe convertirse en un acto frío y sin entusiasmo, ya que no existe combinación más perfec-

ta que un pianista motivado para aprender y un profesorado fanático de su instrumento con buenas herramientas de aprendizaje.

Por ello, Neuhaus (1958) se manifiesta en contra de la obediencia imperativa, del orden y la ejecución. Al tratar la interacción docente-estudiante, se opone a una relación de tipo oficial-soldado, ya que considera que la armonía perfecta entre los dos participantes implicados va a suponer la garantía del éxito del proceso de aprendizaje. De hecho, para mejorar esta relación, Gilbert (2005) propone la idea de la retroalimentación personalizada, es decir, que lo que el estudiante reciba vaya dirigido a su persona y no se trate, simplemente, de tópicos reiterados. Es importante mencionar su nombre, tener en cuenta sus gustos o preferencias, pensar en sus necesidades... Y, por supuesto, cuidar el lenguaje, de modo que se sitúe a un nivel en el que se pueda establecer una comunicación, que sea comprensible y se acerque a su modo de expresión.

## Aceptación incondicional del alumnado

Según Alonso Tapia (1997, 2005), la percepción por parte del estudiante de que el profesorado le escucha y se preocupa de que aprenda, sin compararle con el resto; señala sus progresos y no sólo lo negativo; y no propicia los favoritismos; todo ello se relaciona positivamente con el rendimiento y la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es esencial que cualquier estudiante experimente que su profesorado está tan disponible para su persona como para el resto; algo que dependerá, según Prot (2004), del tiempo de dedicación. El alumnado debe percibir que los apoyos que recibe se ajustan a su ritmo y le ayudan a progresar sin compararle con otros.

Cada individuo posee sus propios obstáculos, sus gustos y sus ganas de trabajar, y los docentes deben velar por no reducir a cada estudiante a su comportamiento, a su capacidad de trabajo, ni a sus resultados académicos o profesionales. De hecho, Neuhaus (1958) considera que un método de enseñanza del piano dialécticamente fundado, debe estimular todos los grados del talento, desde estudiantes musicalmente poco dotados hasta aquellos provistos de una genial fuerza de la naturaleza. Si

un método de enseñanza se centra únicamente en un sector limitado de alumnado, resultará ser incompleto e inoperante. Según la reflexión de Neuhaus (1958), es preciso ser metódico (y un espíritu metódico implica estudiar la realidad). Sólo así se abarcará todo el horizonte de posibles estudiantes, con un sistema que acepte incondicionalmente a todos por igual o, como mencionaba Leimer (1931:13), que sea de "gran provecho para cualquier alumno".

Gordon (1995) posee un criterio similar y anima al profesorado a ser creativo y a tratar de incorporar a la enseñanza ingredientes de interés aceptando a todo el alumnado sin condiciones, sean receptivos o no. Si el instrumentista se aburre, es hostil, poco musical o actúa con pereza; no hay razón alguna que justifique el sometimiento a tales actitudes. Cualquier docente debe comprender que por más esfuerzos que se hagan en uno u otro sentido, por lo menos uno de los dos participantes del juego se verá gratificado por la lección. Con suerte, al disponer del poder de la música, posiblemente tanto estudiante como docente se sentirán motivados con el sólo intento de descubrirla.

## Mensajes durante el desarrollo de la clase

Los mensajes del profesorado a lo largo de la práctica educativa, sobre todo si son consistentes, regulares y orientados a una misma dirección, contribuyen notablemente a definir la motivación con que los estudiantes afrontan su tarea (Alonso Tapia, 1997, 2005). De modo que, los mensajes emitidos antes de la tarea deben ser orientados hacia metas de aprendizaje y a centrar la atención del alumnado. Los llevados a cabo durante la implementación de la actividad deben ofrecer determinadas pistas que ayuden al alumnado a pensar y, a su vez, deben transmitir confianza. Por último, los mensajes posteriores a la ejecución de la tarea deben consolidar lo aprendido y ayudar a disfrutar del proceso de aprendizaje.

## Manejo de recompensas

Las recompensas son otra forma de interacción. Según Coll, Palacios y Marchesi (2005), los premios y castigos son reforzadores externos de la conducta cuyo uso tiene serias limitaciones, son efectivos mientras están presentes pero al desaparecer su efecto no es muy duradero. Sin embargo, según Alonso Tapia (1997, 2005), existen posibilidades y condiciones de aplicación efectiva:

- Para la consecución del refuerzo, es preciso emitir reglas claras y de aplicación sistemática.
- Tras la realización de la conducta deseada, a mayor inmediatez en la consecución del refuerzo, mayor eficacia presentará dicho refuerzo.
- No toda conducta se debe reforzar directamente con el éxito, en ocasiones, es necesario reforzar una aproximación parcial. Por ejemplo, se puede reforzar la disminución de errores de lectura en el instrumento, aunque se siga cometiendo alguna imprecisión con respecto a la partitura.
- “Refuerzo de la conducta tras la formación pasiva de ésta” (Alonso Tapia, 1997:99). En el caso de alumnado que es incapaz de imitar y no muestra ningún tipo de conducta a reforzar.

En este sentido, Neuhaus (1958) relata que una de sus tareas más atractivas y apasionantes como maestro consistía en dialogar con sus estudiantes sobre aspectos artísticos y estéticos. Su objetivo era que esos contactos no se redujeran a una simple conversación sino que se apoyasen en el deseo de perfeccionamiento y en una búsqueda constante de la calidad sonora (una idea que también promovía Leimer, 1931, 1938). Estos mensajes dirigidos en esta dirección asegura que contribuían notablemente a afianzar la motivación con que su alumnado afrontaba las obras musicales.

No obstante, con el fin de minimizar los posibles efectos negativos de estos incentivos externos, González (2005) recomienda que se eliminen tan pronto como se estimen innecesarios.

En el ámbito instrumental, las recompensas se presentan como estrategias motivacionales. De hecho, Gordon (1995) asegura que cualquier pianista en formación necesita que se le gratifique tanto por el hecho de hacer música en grupo como por sus presentaciones como solista. El alumnado precisa de un tipo de estímulo que va más allá de la simple admiración de sus iguales o de los adultos y, para ello, propone premiarle con esa obra que tanto le gusta, estimular su interés creativo con una creación propia, hacerle partícipe de un grupo de cámara, o bien ofrecerle la posibilidad de acompañar a cantantes.

## Modelos de actuación

Los modelos son influencias importantes en la motivación del alumnado (Alonso Tapia, 1997, 2005; Bandura, 1986; Schunk, 1987). Según Pintrich y Schunk (2006), cuando el profesorado expresa lo que piensa acerca de sus aciertos y errores, sus preferencias respecto al trabajo, sus expectativas y otros aspectos de su conducta; sirve de imagen y modelo de actuación e imagen.

De modo que, cualquier estudiante percibirá el interés por aprender, cómo afrontar una dificultad o cómo actuar ante una equivocación en público. Es cierto que un comentario aislado no suele tener demasiada importancia, pero si una persona pone de manifiesto (con su ejemplo ante el alumnado) que lo mejor es preservar la propia imagen más que aprender y que, por tanto, se debe evitar toda acción que implique ignorancia, es probable que algún estudiante imite su comportamiento. Por ello, según Pintrich y Schunk (2006), el ejemplo docente respecto a qué metas son válidas, es otro de los factores determinantes de la motivación.

A lo largo de la historia de la música, han existido memorables instrumentistas cuyo modo de vida debería servir de modelo de actuación y los tratados analizados así lo reflejan. Leimer (1931) propone a Toscanini y Kreisler como modelo de naturalidad,

sencillez y autenticidad en la interpretación. Casella (1936) propone a Clementi, un ejemplo viviente de perseverancia y excepcional conciencia. Durante toda su vida, estudió diariamente el piano e, incluso cuando tenía ochenta años, practicaba durante dos horas al día sus ejercicios y estudios lo que le llevó a conservar su agilidad hasta el fin. Todo un modelo de constancia y amor al arte.

Por consiguiente, según Neuhaus (1958:168), “el maestro” (en sentido estricto) debe transformarse en el “colega mayor” del futuro pianista y servirle de modelo con sus conocimientos y experiencia. Todo docente responsable no puede olvidar la decisiva influencia que ejerce en su alumnado tanto a nivel intelectual como personal. Su modelo de actuación servirá, según Gordon (1995), para que cualquier estudiante elabore toda una serie de principios básicos, incluso de carácter filosófico. Algunos de ellos serán factores determinantes de su futura habilidad de enfrentarse a la vida (formando parte de los principios que van a configurar sus atributos como persona) y le ayudarán a definir sus patrones psicológicos y sus reacciones frente al medio social, independientemente del hecho de que llegue o no a ser profesional de la música.

## Papel motivacional del profesorado

El profesorado realiza multitud de tareas inherentes a su función y, por ello, puede parecer utópico creer que a pesar de todo dispondrá de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer la motivación de su alumnado manejando estrategias de intervención adecuadas.

El esfuerzo que demanda este planteamiento es considerable, sin embargo, los fundamentos teóricos y los resultados favorables en investigaciones aplicadas al ámbito educativo alientan a continuar en esta línea (Alonso Tapia, 2005; González Fernández, 2005; González Torres, 1997; Lens et al., 2008; Lieury & Fenouillet, 2016; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003).

## El profesorado hipnotizador: uso del lenguaje

Para Andor Foldes (1958), el factor más importante en los primeros años de aprendizaje es hallar al profesorado adecuado. Este pianista prefiere a jóvenes que suplan la falta de experiencia con paciencia, comprensión y con una actitud positiva frente al joven estudiante. Menciona la importancia de una persona simpática, que sepa hablar en el lenguaje infantil y que posea estrategias para combatir con palabras la resistencia inherente a todo aquello que suponga esfuerzo y trabajo serio. Foldes (1958) asegura que el éxito de las primeras lecciones depende casi por completo de la personalidad hipnotizadora del profesorado.

Cualquier docente debe ser consciente del poder del lenguaje que emplea y de los efectos positivos o negativos que sus palabras producen. Para ello, una herramienta muy potente (usada en la práctica hipnótica) es, según Gilbert (2005), las presuposiciones. Veamos un ejemplo:

*¿Queréis hacer la audición antes o después de las vacaciones de navidad?*

Frases de este tipo suponen una útil herramienta lingüística en la que el elemento fijo de la frase o pregunta se acepta sin cuestionarse en la mente subconsciente (es decir, la audición de instrumento se va a realizar de todos modos). Es lo que Salcedo (2016) denomina la comunicación persuasiva.

Gilbert (2005) asegura que el valioso poder del lenguaje sobre la mente surge al considerar que aquello en lo que una persona se centra, de forma continuada, es lo que al final obtiene. Por ello, una conversación basada en que el estudiante siempre llega tarde no será tan productiva como una conversación basada en la puntualidad. El ser humano no escucha la negación, por lo que, hay que con-

## Divertir al alumnado

En el aula se pueden emplear toda una serie de emociones positivas como la diversión, el suspense, la intriga, la curiosidad, la novedad, la sorpresa, la pasión, la compasión, la empatía, el descubrimiento, la competición, la superación de obstáculos, los logros, la sensación de progreso... (Gilbert, 2005). La diversión es útil y, a su vez, esencial para aprender, no como un elemento adicional sino

cienciarse del valor de las presuposiciones y usarlas en beneficio propio. Veamos más ejemplos:

*Los que estudien bien la obra tocarán en la audición final.*

*Cuando estudiéis bien la obra tocaréis en la audición final.*

En la primera frase, la presunción es muy clara, no todos van a estudiar bien la obra y, por tanto, eso es lo que se espera de ellos. Sin embargo, en la segunda frase todo el alumnado tiene el mismo potencial para estudiar y tocar con éxito participando en la audición final. La experiencia quizás haga presuponer que no todos lo conseguirán, pero, de este modo, no se descarta a nadie (incluso antes de que empiece a estudiar) y el punto de partida es mejor y más justo.

Gordon (1995) compara el uso del lenguaje docente con el de cualquier persona encargada de dirigir un teatro. Considera que la misión de ambos es comunicar y transmitir conceptos que serán de utilidad para que los personajes adquieran un mayor poder expresivo y resulten convincentes. Para lograrlo, se debe explicar el mismo concepto numerosas veces y en diversas formas, de modo que, esta comunicación creativa se lleve a cabo hasta que se movilice en el personaje o en el instrumentista un punto de reconocimiento emocional e intelectual. En el momento en el que se funda con alguna vivencia personal, el resultado conseguido será óptimo. De modo que, el profesorado debe de abrir tantas vías de acción como sean necesarias. Se debe procurar no repetir la misma directriz o usar los mismos ejemplos; en cambio, sí deben buscarse de modo continuado nuevas formas de expresión, sin perder de vista el resultado que se desea obtener.

como parte integral del aprendizaje. De hecho, "en los últimos años se ha consolidado la tendencia de aprovechar los componentes motivadores propios de los escenarios de juego trasladándolos a contextos formales no lúdicos, fenómeno denominado gamificación" (traducido literalmente del inglés) (Villalustre & del Moral, 2015:15), con el fin de implicar al alumnado en procesos complejos y

predisponerlos favorablemente hacia la adquisición de diversos aprendizajes. De modo que, la gamificación resulta ser una estrategia eficaz para optimizar el proceso de aprendizaje así como la adquisición de competencias (Hamari, Koiviston & Sarsa, 2014; Villalustre & del Moral, 2015).

Bastantes años atrás, Neuhaus (1958) ya consideraba que todo método de aprendizaje instrumental debe ser a la vez instructivo y atractivo, tanto para el profesorado como para el alumnado, tanto para el debutante como para cualquier estudiante avanzado. De hecho, en francés se denomina *jouer* a la acción de tocar un instrumento y en alemán *spielen*. Es decir, tanto en uno como en otro idioma significa lo mismo, jugar. Vista la importancia del aspecto lúdico, según Casella

(1936:168), las clases deberían desarrollarse en una atmósfera de elevada serenidad y también de humor. Para ello el maestro se refiere a una cualidad esencialmente italiana que es la de actuar con la mayor seriedad aliada a un sano y jovial optimismo (fórmula que Casella nunca abandonó). La lección de piano debe significar para cualquier estudiante una profunda alegría, un hecho esencial que ilumine su semana y que sea esperado con impaciencia. En definitiva, Casella (1936), un afamado intérprete que obtuvo inolvidables consejos de Alfred Cortot, considera que la ejecución pianística debe ser considerada como un verdadero juego hecho de bravura, sangre fría y riesgo análogo a cualquier deporte.

## DISCUSIÓN

A modo de conclusión, el propósito general del trabajo ha consistido en divulgar intervenciones motivacionales válidas, no sólo para llevarlas a cabo en el transcurso de las clases de instrumento, sino también para que acompañen y motiven al alumnado durante su estudio individual. Para ello, se han analizado siete libros representativos de la didáctica pianística del siglo XX verificando la importancia de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mencionados maestros. Como resultado, se ha evidenciado que la mayor parte de las pautas de intervención motivacional halladas en dichos textos no presentan ninguna justificación teórica que las avale, sino que son fruto de su experiencia docente.

La motivación constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje favorable de cualquier instrumento y, en este caso, del piano. En el artículo se destaca la importancia de las actuaciones del profesorado como aspecto clave para mejorar la motivación estudiantil, sobre todo si éstas se orientan a crear un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de estrategias de intervención motivacional en el contexto del aprendizaje puede ser capaz de estimular a los futuros instrumentistas durante el desarrollo de las clases y durante sus largas horas de estudio individual. Por consiguiente, cualquier "estudiante motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, lo cual redundará en desempeños profesionales de mejor calidad" (Tripiana-Muñoz, 2016:31).

En este sentido, el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje es uno de los factores clave, por ello, profesorado y centro deben contribuir a crear un ambiente estimulante que incentive de modo satisfactorio a su alumnado. Puede ser de utilidad aportar información de tipo profesional, cultural, pedagógico-didáctica y, también, fomentar actividades musicales conjuntas como la participación en diversas agrupaciones, coros, orquestas, grupos de cámara, bandas... Todo ello sin olvidarse del papel fundamental que ejercen los familiares y allegados con su entusiasmo.

No obstante, tras la revisión efectuada, cabe dejar constancia que, en investigaciones futuras, sería interesante justificar teóricamente la validez de estas pautas y estrategias de intervención motivacional y comprobar su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. De este modo, se podría generalizar su uso en las aulas de instrumento con la suficiente garantía de éxito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, J. (1944). *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid: Unión Musical Española.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: ediciones Morata.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 68, 131-140.
- Arriaga, C., & Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de psicodidáctica*, 17, 65-74.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Casella, A. (1936). *El piano*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2005). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper&Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En Ames, C. & Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 45-71). New York: Academic Press.
- Dusek, J. B. (1985). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Foldes, A. (1958). *Claves del teclado*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work? a literature review of empirical studies on gamification. In *47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, (pp. 3025-3034). IEEE. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological review*, 98(1), 54.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes : Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–9. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10757/346219>
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.
- Leimer, K. (1931). *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Leimer, K. (1938). *Rítmica, dinámica y pedal*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 791.
- Neuhaus, H. (1958). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Perry, J. L. (2000). Bringing society in: Toward a theory of public-service motivation. *Journal of public administration research and theory*, 10(2), 471-488.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 19 (1), 107-119.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salcedo, A. (2016). *Comunicación persuasiva*. Madrid: ESIC editorial.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. New York: Pearson.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Thompson, S. (1998). Motivad a vuestros alumnos. *Revista Música y educación*, 33, 114-115.
- Tripiana-Muñoz, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 25-33.
- Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Barcelona: Alienta Editorial.
- Villalustre, L., & del Moral, M. E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, (27), 13-31.



**“REFLEXIONES SOBRE  
LA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA DESDE LA  
PRÁCTICA DEL  
MUSEO DE ARTE  
CONTEMPORÁNEO.  
EL CASO DE LOS MUSEOS  
DE LISBOA”**

**María Vidagañ**  
Universidad de Zaragoza

REFLECTIONS ON ART EDUCATION FROM THE PRACTICE OF THE CONTEMPORARY ART MUSEUM. THE CASE OF THE MUSEUMS IN LISBON



## RESUMEN

La educación en los museos depende de tres factores esenciales y a la vez interrelacionados entre sí: la política educativa llevada a cabo por el museo, los educadores de museos y los públicos. En este artículo realizaremos una aproximación a uno de estos factores fundamentales, los educadores de museos, pues to que los consideramos clave en la ecuación museos+arte+educación. Concretamente proponemos elaborar un retrato del colectivo de los educadores de los dos principales museos de arte contemporáneo de Lisboa (Portugal). Por este motivo hemos realizado entrevistas en profundidad a educadores del Centro de Arte Contemporáneo de la Fundación Gulbenkian (Lisboa) y del Museo Coleção Berardo (Lisboa) con el objetivo de realizar una descripción sobre su situación profesional, sus referencias culturales, los modos de entender la educación de museos y su formación. El trabajo muestra que este colectivo entiende la educación en museos como potenciadora de las capacidades individuales de cada persona, como posibilidad de ampliar la mirada del mundo que nos rodea de una forma más intensa, crítica, liberadora y creativa y como función social.

## PARALABRAS CLAVE

**Educación en museos, Educación artística, Programas educativos no escolares, Arte contemporáneo, Educadores de museos**

## ABSTRACT

Education in museums depends on three essential and interrelated factors: the educational policy carried out by the museum, museum educators and the public. In this article, we will make an approximation to one of these fundamental factors, the museum educators, since we consider them as a key in the equation museums+art+education. Specifically we propose to create a portrait of the group of educators of the two main contemporary art museums of Lisbon (Portugal). For this reason, we have conducted in-depth interviews with educators from the Contemporary Art Center of the Gulbenkian Foundation (Lisbon) and the Coleção Berardo Museum (Lisbon), with the aim of describing their professional situation, their cultural references, how they understand the education in museums and their training. The work shows that this group understands education in museums as an enhancer of the individual capacities of each individual, as a possibility to broaden the view of the world that surrounds us in a more intense, critical, liberating and creative way and as a social function.

## KEYWORDS

**Education in Museums, Art Education, Nonschool Educational Programs, Contemporary art, Museum Teachers**

# REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA PRÁCTICA DEL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO. EL CASO DE LOS MUSEOS DE LISBOA

María Vidagañ

Universidad de Zaragoza  
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

## INTRODUCCIÓN

Para que la cultura pueda cumplir su función de legitimación de los privilegios heredados, es necesario y suficiente con que el vínculo, a la vez manifiesto y encubierto, entre la cultura y la educación sea olvidado o negado (Bourdieu y Darbel, 2003,174)

La educación en los museos depende de tres factores esenciales y a la vez interrelacionados entre sí: la política educativa llevada a cabo por el museo, los educadores de museos y los públicos. Con el propósito de iniciar una investigación sobre la educación en los museos, hemos considerado que sería interesante comenzar analizando uno de estos tres factores clave, los educadores de museos.

Nuestro propósito es aproximarnos a un colectivo muy concreto, los educadores de museos que trabajan en la ciudad de Lisboa, pero no por eso podemos asumir que sea un colectivo homogéneo, puesto que está formado por personas con unas características propias que a su vez están en relación con un contexto particular (Haraway, 1991). Ni todas las personas que constituyen el colectivo de los educadores de museos son iguales, ni todos los museos donde trabajan son iguales. Esto no impide hacer una radiografía de la situación actual de los educadores de museos. Solamente nos indica que hay que utilizar el método adecuado para comprender su situación (Stake, 1998).

Italo Calvino (1998) manifestaba su deseo, a través del pensamiento de Roland Barthes (1980) de que hubiese una nueva ciencia para cada objeto (Ma-

thesis singularis), alegando que cada objeto tiene sus propias características y singularidades. Con esta idea, pretendía denunciar la supuesta objetividad universal que la ciencia declaraba poseer. Por estos motivos hemos utilizado una metodología cualitativa narrativa para aproximarnos a cada uno de los educadores, entendiendo que el contexto, su formación y sus referencias influyen directamente en su situación laboral y en su práctica educativa. Por tanto, el análisis del colectivo de educadores y educadoras de museos lo hemos realizado desde una perspectiva individual.

Algunos de nuestros referentes para realizar este retrato colectivo, contemplando lo personal e individual de cada miembro que lo compone, son: la documentalista y antropóloga Catarina Alves (Alves, 2015), que nos presenta a los trabajadores de una fábrica (Nacional 206, documental realizado en 2008) como colectivo desde un análisis individualizado, o el profesor y artista Ricard Huerta, que nos presenta al colectivo de mujeres maestras también desde una descripción individual y personal (Huerta, 2012; Huerta y Dominguez, 2014). Hemos decidido acercarnos a la situación y las características de un colectivo desde los relatos individuales de sus miembros con la finalidad de contemplar sus opiniones personales y los matices que aportan mayor riqueza al conocimiento de la profesión de educador en museos. Entendemos este cruce entre un método propio del documental etnográfico con la investigación académica como una intromisión oportuna (Bal, 2009).

Las entrevistas fueron realizadas en 2015 a seis educadores que trabajan en el Centro de Arte Contemporáneo de la Fundación Gulbenkian (Lisboa) y en el Museo Coleção Berardo (Lisboa). Los dos centros seleccionados comparten una característica, son centros de arte moderno y/o contemporáneo. Esta particularidad se debe a que nos interesaba enmarcar el retrato colectivo en el contexto de las prácticas artísticas contemporáneas, ya que nos parecía que esta acotación aportaría un lugar común a todos ellos.

La decisión de realizar las entrevistas a los educadores lisboetas no es casual. Se debe a que en la actualidad Lisboa es una de las ciudades europeas más activas en sus propuestas en educación en museo; además de ser Ciudad Piloto de la Agenda 21 de la cultura y participar en el programa de Ciudades Piloto Europeas 2015-2017.

## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA PRÁCTICA EN LOS MUSEOS DE LISBOA

### Miguel Horta

Miguel Horta<sup>1</sup> es educador en el Centro de Arte Moderno (en adelante CAM) de la Fundação Gulbenkian en Lisboa. Además es pintor, escritor, educador voluntario en prisiones y educador en la asociación cultural *Moinho do Juventude* en Cova da Moura (Lisboa). Su formación personal es de Bellas Artes y del ámbito de la Animación Sociocultural. A parte de su actividad actual, tiene una amplia experiencia pasada en el campo del arte y la educación, elemento que queda visible en su trabajo como educador. En el CAM, Miguel Horta se ha especializado en el público con necesidades educativas específicas y es uno de los educadores que trabaja constantemente con estos grupos de visitantes. Sin embargo, también hace sesiones preformativas (Blind Date)<sup>2</sup> con la finalidad de introducir al público en las propuestas artísticas del Centro o talleres de vacaciones para niños. Él mismo señala:

Sobretudo yo aquí hago muchas cosas (*refiriéndose al CAM*). Trabajo con el público con necesidades educativas específicas, soy capaz de orientar una visita, de hacer un taller de vacaciones para niños, también soy capaz de traer los cuentos dentro del museo como otra metodología de comunicación, la narración oral, al mismo tiempo escribo textos. Es un espacio de experimentación de nuevas pedagogías de educación artística. Es fundamental que este espacio continúe existiendo. El discurso que tenemos en el sector de las necesidades educativas especiales es genial. Tenemos la suerte de trabajar en el contexto de la educación no formal, arte contemporáneo para trabajar las necesidades educativas especiales. El museo es un espacio de fruición (M. Horta, comunicación personal, 2 de mayo de 2014)

También forma parte del equipo de educadores que han participado en el proyecto 10x10 del programa *Descobrir*. El programa 10x10<sup>3</sup> consiste en la colaboración entre artistas y profesorado de secundaria con el fin de trabajar conjuntamente en los institutos.

Los referentes y experiencias significativas que le han marcado en relación a su concepción de la educación artística son: su padre y su enorme biblioteca; su madre y su hermana Teresa Horta, ambas poetas; dos exposiciones que visitó en su infancia en la Fundación Gulbenkian, una de Miró y otra de María Helena Vieira da Silva; la actividad educativa que realizó en el barrio de las Galinheiras en Lisboa; conocer a la comunidad de Jóvenes en Suecia *Tor Folk*; su viaje a Cabo Verde; su trabajo en Cova da Moura de Lisboa; Jacques-Yves Cousteau; la película *Solaris* de Andrei Tarkovski; Caspar David Friedrich; la lectura de Moby Dick; Pink Floyd; Johann Sebastian Bach; su hermano, el coreógrafo y bailarín Rui Horta; y algunos educadores catalanes.

<sup>1</sup> Puede consultarse su trabajo en <http://miguelhorta.pt>

<sup>2</sup> Para saber más sobre estas acciones, puede consultarse el sitio web: <http://www.agendalx.pt/evento/blind-date-encontros-inesperados#.VYLapqa9llg>

<sup>3</sup> Para más información sobre este tipo de proyectos, véase: <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>

Los aspectos de la entrevista que queremos destacar son: la importancia del perfil de artista-educador, la crítica al academicismo y la función social del museo.

Miguel Horta tiene un perfil de artista-educador. Éste es uno de los perfiles que últimamente más se está demandando por parte de los centros de arte contemporáneo (como en Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en Madrid y en el Centro de Arte 2 de Mayo en Mostoles, ambos situados en España).

Durante la entrevista también nos comentó el modo en el que entiende la función del museo como plataforma de la ciudad, con una clara función social:

El trabajo con los adultos es muy importante porque el museo tiene que proponer alternativas al mundo contemporáneo, y eso es su sentido. Más que una colección, el museo es una plataforma cultural de la ciudad actual. No sé si estás de acuerdo conmigo, pero yo entiendo eso, yo veo tanto los museos como las bibliotecas como plataformas de la ciudad con una clara función social. Es importante no olvidar su función social (M. Horta, comunicación personal, 2 de mayo de 2014)

Miguel Horta afirma que como escritor también sigue siendo educador, pues entiende esta actividad como un compromiso con el mundo que habita. Durante la entrevista, Miguel nos propuso plantear una escenografía: colocar dos grandes espejos enfrentados que habían en la sala con el propósito de multiplicar su reflejo. Así lo hicimos, su persona se multiplicó por cuatro. Esta acción es muy significativa, puesto que Miguel es uno de los educadores más polifacéticos que hemos conocido. No solo como educador y artista (Irwin, 2004) sino también en los entornos sociales en los que trabaja: museos, bibliotecas, colegios, cárceles, comunidades periféricas, jóvenes en riesgo de exclusión social, personas con necesidades educativas específicas, etc. Esta amplia experiencia se refleja en su modo de adaptarse a cada grupo y en su forma de entender las instituciones culturales como espacios esenciales de educación.

## Sofía Cabrita

Sofía Cabrita trabaja como educadora de museos en el CAM (Fundação Gulbenkian), en el Museo Coleção Berardo y en la Fabrica das Artes del Centro Cultural de Belém. En la Fundación Gulbenkian también realiza formación al profesorado y participa en proyectos del programa Descubrir como en el proyecto Pequeña Gran C o el proyecto 10x10. Al mismo tiempo también dirige un grupo de teatro con un colectivo de refugiados, imparte cursos de teatro en diferentes contextos, es actriz y locutora. Sofía Cabrita, al igual que Miguel Horta, también responde al perfil de educadora-artista.

Sofía Cabrita es licenciada en la Escuela Superior de Teatro de Lisboa, posteriormente se especializó en Teatro del Gesto en la escuela de Jaques Lecoq y también cursó un Máster en Comunicación y Artes. También ha realizado formación específica para formadores. Ella valora positivamente que su formación sea distinta a la del resto de los educadores del CAM, que mayoritariamente vienen de Historia del Arte o Bellas Artes:

Pensé que no era lo mío (refiriéndose a su trabajo como educadora). Pero ¿por qué no es lo mío? Es arte. Entonces yo lo cojo desde ese punto de vista y creo que soy la única que viene del teatro y que no tengo una formación en historia del arte. Yo siempre digo que tengo que estudiar más que ellas, porque en relación a los artistas plásticos no estoy tan dentro como ellas. Y lo que Susana ( Susana Gomes da Silva, directora del departamento de educación del CAM) me dijo es que lo que yo podía aportar es esta comunicación diferente, y como yo tengo distintos referentes, pues eso se ve también en la visita. No estoy tan preocupada en que los niños entiendan la historia del arte y en cual es la diferencia entre lo moderno y lo contemporáneo. Eso no me interesa tanto, me interesa el lugar en donde están, desde donde lo ven. Y la relación en general de lo que están viendo con sus vidas y de lo que están viendo con su vida alrededor (S. Cabrita, comunicación personal, 12 de abril de 2014)

Los principales referentes y experiencias significativas que han influenciado la construcción de su idea sobre la educación en museos han sido: su madre María Amelia Cabrita Anastácio, Jaques Lecoq, Giovanni Fusetti, Joao Mota, Rogerio Lopes, Sara Franqueira, Susana Gomes da Silva, Norman Taylor, Peter Brook, Federico Fellini, Stela Barbieri, Bruno Munari y Ana Hatherly. Los aspectos de la entrevista que queremos

destacar son: la educación como experiencia personal, la educadora como mediadora y la posibilidad de realizar el trabajo de educadora potenciando las capacidades individuales.

La idea de educación de Sofía Cabrita tiene que ver más con relacionar la experiencia personal de los jóvenes con la obra que con la reproducción de datos.

Lo que me pasa aquí es que Susana me pasa los grupos que no vienen a buscar una experiencia artística sino los que tienen el primer contacto con el arte, que nunca estuvieron, que están aprendiendo a leer, siempre me quedan esos grupos. Esos grupos son los que me dan a mí. Los que quieren relacionarse con el arte, con obras de arte plástica, pero podría ser teatro podría ser música, da igual, quieren relacionarse, quieren encontrar y yo estoy en medio (S. Cabrita, comunicación personal, 12 de abril de 2014)

La visión de Sofía Cabrita con respecto a la educación en los museos también tiene que ver con la propia formación de la persona y con su autonomía.

Es donde yo creo que el arte puede ayudarte a organizar tu mundo, el arte ayuda mucho a organizar. La gente cree que se vuelve todo caos, pero no, te ayuda a organizar. Yo lo veo con los niños, a veces tienen epifanías, dicen no lo veo, *no lo veo* y de repente *ah ya lo veo*. Porque esto no es lo que es, si no lo que tu ves. Y eso es muy importante cuando ellos se dan cuenta que pueden verlo, pueden ver lo que quieran solo tienen que justificarlo (S. Cabrita, comunicación personal, 12 de abril de 2014)

Sofía Cabrita se define como mediadora, cuando le preguntamos sobre qué es lo que más valora sobre su trabajo como educadora:

El trabajo de mediar, estar entre la gente y las obras de arte. Y hacer de algún modo que me pueda quitar .Y que cuando yo me quite eso siga, eso es lo que más me encanta, cuando eso pasa eso es muy guay. Y que eso sirva aquí y para otro museo, para un concierto...siempre es mi objetivo en las visitas (S. Cabrita, comunicación personal, 12 de abril de 2014)

Otro aspecto destacable para Sofía Cabrita es tener la posibilidad de realizar el trabajo de educadora potenciando las capacidades de cada uno, tal como ocurre en el CAM, según ella:

El espacio que Susana (*Susana Gomes da Silva*) te da para que tú potencies lo que tú traes. No te formatea para hacer lo que ella quiere, tiene la capacidad para ver lo que cada uno tiene. Por eso es un equipo con una riqueza tan grande. Que nadie me esté controlando. Ella principalmente confía en tus potencialidades. Lo que tú traes es muy importante para tu trabajo. Y con los niños es lo mismo. Lo que ellos ya saben es mucho. Nunca empiezan de cero. Ellos dicen que no saben nada. Ellos se ponen en esa posición, pero no es así (S. Cabrita, comunicación personal, 12 de abril de 2014)

La idea de educación en museos de Sofía Cabrita tiene que ver con el concepto de interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria (Arriaga y Aguirre, 2013). No se trata de aportar una serie de datos que los visitantes tienen que aprender o encontrar un mensaje oculto que hay que desvelar, sino que la visita al museo supone una oportunidad para conectar la obra con las experiencias individuales (Aguirre, 2005; Rorty, 1992; Amengual, 2015).

## Hugo Barata

---

Hugo Barata es educador en el CAM (Fundação Gulbenkian) y en el Museo Berardo de Lisboa. Combina este trabajo con el de comisario independiente y el de artista plástico. Por tanto, también responde al perfil de artista-educador. Su formación académica es de licenciado en Bellas Artes y actualmente (2015) está terminando un Máster en Pintura. Los principales referentes que han influenciado a Hugo Barata en su idea de arte y educación son: los comisarios Seth Siegelau, Hans Ulrich Obrist y Pontus Hulten; los artistas Michael Borremans, Sol Lewitt, Caravaggio y Picasso; los cineastas Pedro Costa, Kubrick, Manuel de Oliveira; y los escritores Fernando Pessoa, Manuel Gusmão, Herberto Helder y Julio Cortázar. Al mis-

mo tiempo indica que una de las experiencias significativas que le han marcado en su idea de educación artística ha sido trabajar en el proyecto educativo Ger(ação)\_Geraçom promovido por el Museo Coleção Berardo.

Hugo Barata valora su trabajo de educador como “la posibilidad de contribuir en cuanto educador en la formación de los ciudadanos de mañana, y a través del arte conseguir que otro mire el mundo que nos rodea de una forma más intensa, crítica, liberadora y creativa”. En relación a la formación que debe tener un educador, piensa que el educador debe estar en contacto continuo con las artes y además realizar una formación específica para cada colección. Al mismo tiempo, considera que el educador debe de tener una visión propia del arte y saber compartirla con el público, abrir el diálogo y el cuestionamiento. También manifiesta que es necesaria una formación pedagógica en el área de la educación. Hugo Barata opina que la habilidad más importante para ser un buen educador es la comunicación.

## Patricia Trindade

Patricia Trindade es educadora en el Museo Coleção Berardo en Lisboa. Compagina este trabajo con la dirección artística del proyecto *Dig Dig*<sup>4</sup> y con su actividad como traductora de inglés. Es licenciada en Bellas Artes y posee un Máster en Estudios Curatoriales.

Patricia Trindade ha mencionado un amplio número de referencias. Incluye artistas, curadores, filósofos o cineastas como: Thierry de Duve, Hans Ullrich Obrist, Hal Foster, Roselee Goldberg, Slavoj Žizek, James Clifford, Pamela M Lee, Deleuze, Okwui Enwezor, Ernesto de Sousa, Joseph Beuys, Marcel Duchamp, Delfim Sardo, Quentin Tarantino, Tim Burton, Wes Anderson, Jean-Pierre Jeunet. También señala exposiciones que de alguna manera le han marcado en su formación como educadora: *Alternativa Zero: Tendências Polémicas na arte portuguesa contemporânea*; *The Pop 60s - Travessia Transatlântica* en el CCB (Belém, Lisboa); *Arte Contemporânea Chinesa: Subversão e Poesia en Culturgest* (Lisboa); Rebecca Horn – *Bodylandscapes* en el CCB (Belém, Lisboa); *Un Teatro sin Teatro* en el MACBA (Barcelona); *Elles @ Pompidou* en el Centre Pompidou (París); *Arquivo Universal* en el Museu Berardo (Lisboa); *Muntadas: Entre/Between* en el CAM Gulbenkian (Lisboa); *Haute Culture: General Idea* en el Musée d’Art Moderne de Paris; y *Mike Kelley, Rituals of Rented Island: object theater, loft performance, and the new psychodrama—manhattan, 1970–1980* en el MOMA PS1 (Nueva York). Finalmente también mencionó su experiencia como becaria en la Galería Portikus en Frankfurt.

Los aspectos de la entrevista que queremos destacar son: la importancia de poder diseñar y pensar las actividades educativas por parte de los educadores y educadoras, la transdisciplinariedad en los equipos educativos y las condiciones laborales de los educadores.

Patricia Trindade valora mucho poder diseñar y pensar las actividades que se realizan en el museo y el constante desafío que esto supone:

Lo que más valoro es el hecho de poder pensar y proponer las actividades. Es bueno tener esa responsabilidad y es también un desafío. Cuando trabajamos muchos años en el mismo sitio puede pasar que las personas nos estancamos pero yo pienso que los desafíos son buscar cosas nuevas, pensar actividades nuevas todos los años, pensar en cosas diferentes, y eso me gusta mucho (P. Trindade, comunicación personal, 3 de junio de 2014)

También destaca la importancia de la formación continua, entendida como visitas a otros museos (tanto en Portugal como en el extranjero), y la participación en las visitas orientadas. Entiende que ambas actividades ayudan a percibir la visita desde otra perspectiva, desde el lugar del público.

Al mismo tiempo, considera que es importante tener una formación inicial en historia del arte. Pero también valora la transdisciplinariedad presente en el equipo de los educadores y educadoras:

<sup>4</sup> Para más información sobre este proyecto, véase: <https://segredosdelx.wordpress.com/2015/05/30/entrevista-a-patricia-trindade-da-dig-dig-underground>

También pienso que hay muchas áreas que son importantes, por ejemplo un arquitecto podrá tener una perspectiva distinta en relación a alguien que venga del área de pintura o escultura. Por ejemplo nosotros tenemos una colega que viene de psicología. Pienso que no hay que ser muy intransigente en relación a la formación, pero una formación en historia del arte tiene que haber, independientemente del área del que proceda cada persona (P. Trindade, comunicación personal, 3 de junio de 2014)

En la entrevista, Patricia Trindade denuncia las condiciones laborales características de la profesión de educador de museos:

○ el trabajo está bien remunerado y las personas se sienten implicadas porque están bien pagadas o el trabajo es precario y no hay mucha calidad en el trabajo, porque acaba siendo un trabajo transitorio porque acaba por no ser la actividad principal sino una actividad transitoria, algo que hacer hasta llegar a otro lugar que quieres llegar. De hecho, aquí en Portugal, no ves educadores que tengan muchos años (P. Trindade, comunicación personal, 3 de junio de 2014)

Patricia Trindade considera que la principal habilidad que debe tener un educador es la habilidad comunicativa. En esto coincide con la gran mayoría de los educadores y educadoras entrevistados.

## **Mariana Correia**

---

Mariana Correia es educadora en el Museo Berardo y en el Museo Taller Julio Pomar en Lisboa. Simultáneamente también trabaja como artista plástica y como profesora de teatro de voz. Es licenciada en Bellas Artes y ha completado un Máster en Escultura. Sus principales referencias son Joseph Beuys, Mercedes Sousa Ramos (su madre), que es investigadora sobre aprendizajes científicos, y las continuas visitas a los museos.

Los aspectos de la entrevista que queremos destacar son: el concepto de educación como ampliación de la visión del mundo, las condiciones laborales de los educadores y educadoras, su función como mediadores, y la educación en museos como educación holística. Mariana Correia entiende que una de las funciones de los educadores y educadoras de museos es ayudar a crear una visión más amplia del mundo:

Ese es nuestro papel, ayudar a ver mejor, a veces también a relacionar unas obras con otras. También a relacionar las obras con ellos mismos, a partir de sus experiencias. Tiene que ver también con la idea que yo pienso que tiene que ser una educadora que es crear una visión más amplia del mundo, así como percibir qué parte de ellos está en la obra o qué parte de la obra pueden relacionar con su propia experiencia. Que ellos mismos puedan encontrar estos puntos para poder ser ellos (los visitantes) más autónomos. No solo aprender una cuestión histórica, puesto que esto lo pueden encontrar en un libro, en Internet, esa información es fácil de encontrar, sin embargo es más difícil enseñar a pensar (M. Correia, comunicación personal, 21 de mayo de 2014)

También considera que la habilidad principal que debe tener un educador es saber relacionarse bien con el grupo. Mariana Correia denuncia, igual que muchos de los educadores y educadoras (López, 2012), la precariedad laboral del educador de museos:

A mí me gusta mucho lo que hago, me gusta mucho trabajar en los museos, pero no está muy bien retribuido. Pienso que el único problema de este trabajo es que nosotros trabajamos como *freelance* y esto desgasta mucho. Tenemos grupos muy diferentes, de edades diferentes, contextos sociales diferentes, es un trabajo muy complejo, pero si no tenemos la seguridad laboral que nos permita tener tiempo para leer un libro (para ampliar nuestro conocimiento) tranquilamente, sin tener que estar pensando cómo vamos a pagar los gastos a final de mes... Estar contratado por el museo te hace tener una seguridad diferente. Nosotros empezamos a tener hijos, tenemos una cierta edad y empieza a ser súper complicado estar en este estado de inseguridad (M. Correia, comunicación personal, 21 de mayo de 2014)

Mariana Correia prefiere definirse como mediadora cultural frente a educadora:

No sé si en español educador es la misma cosa que en portugués pero en portugués el concepto educación tiene mucho que ver con la disciplina, con el orden, a mí no me gusta pensar en mí misma como una educadora en un museo, mediadora cultural me parece más simpático, en el sentido de que mediamos en el conocimiento. Un educador acaba por ser también alguien que transmite conocimiento pero al mismo tiempo también alguien que impone unas reglas, las reglas hay que cumplirlas pero al mismo tiempo hay muchas que es preciso romper (M. Correia, comunicación personal, 21 de mayo de 2014)

Respecto a la perspectiva educativa, Mariana Correia define la educación en museos desde un enfoque de educación holística:

La educación en museos tiene que ser una educación general, ver las relaciones con la vida cotidiana, con la política, con la ciudad, con lo que nos envuelve, con nosotros mismos. Los artistas hablan mucho sobre lo que nosotros somos, cómo nos relacionamos con los otros y con el mundo. Yo pienso que es importante mostrar lo que los artistas están hablando y cómo esto tiene sentido sobre cada persona. Y pienso que el papel del educador acaba por ser eso, mostrar que todo hace parte del mismo mundo y que no podemos aislarnos de las cosas que ocurren (M. Correia, comunicación personal, 21 de mayo de 2014)

Esta visión de la educación en museos que sostiene Mariana tiene que ver con la idea del arte vinculado a la vida, de aplicar atención estética a experiencias cotidianas, alejándose de la idea de la espiritualización del arte (Kaprow, 2007). De esta forma, se identifica con la visión del artista no como genio sino como investigador (Arriaga y Aguirre, 2013).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Este retrato de los educadores de museos de arte contemporáneo en la ciudad de Lisboa, nos ofrece una aproximación a cuál es su situación profesional, sus referencias culturales, los modos de entender la educación de museos y su formación. Como hemos mencionado en la introducción, cada uno de los educadores entrevistados tiene su contexto y punto de vista personal. Sin embargo, queremos destacar algunas de las percepciones, ideas y advertencias que han mencionado en las entrevistas y que nos parecen remarcables a la hora de entender a este colectivo.

En primer lugar destacamos las ideas sobre la función educativa del museo y la figura del educador que han emergido: la educación en museos entendida como potenciadora de las capacidades individuales de cada persona, como posibilidad de ampliar la mirada del mundo, como función social y espacio para proponer alternativas al mundo contemporáneo. Y el educador como mediador y facilitador entre la obra y el público, como potenciador para relacionar las obras con los visitantes a través de sus experiencias personales.

En segundo lugar queremos comentar que todos ellos tienen un perfil de artista-educador, es decir,


compaginan su labor educativa con algún tipo de práctica artística (artes plásticas, teatro, diseño, escritura, etc.). Al mismo tiempo, llama la atención que ninguno se dedica exclusivamente a la profesión de educador de museos. Esto se debe a varios factores, pero uno de ellos es la inestabilidad laboral que identifica a esta profesión. Ninguno de ellos pertenece a la plantilla del museo, por tanto, deben compaginar este trabajo con algún otro para poder completar una renta suficiente. Este es uno de los principales motivos por los que la figura del educador de museos todavía está en fase de profesionalización (López, 2012; Moroño, 2014)

Y para finalizar, queremos subrayar que todos los educadores entrevistados tienen unas amplias referencias culturales, no sólo en el ámbito de la educación artística, sino desde una perspectiva ampliada de la cultura, que incluye la poesía, el cine, el arte contemporáneo, la literatura, la filosofía, etc. Además, todos ellos remarcan la importancia de la formación continua a través de las visitas a exposiciones, lecturas y la investigación.



## REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Amengual, I. (2015). A ras del suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más. Gijón: Trea.
- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2013). The role of the learner in the construction of meaning at Tate Britain. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2), 203-217. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/42077>
- Alves, C. (2015). Perspectivas, caminhos e políticas de futuro para a antropologia visual. En C. Peixoto y B. Copque (Coords.), *Etnografias Visuais: Análises Contemporâneas* (pp. 181-189). Rio de Janeiro: Garamond.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC.
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire: Note sur la photographie*. Paris: Seuil
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Calvino, I. (1998). *Colección de arena*. Madrid: Siruela.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Woman: The Reinvention of Nature*. Nueva York: Routledge.
- Huerta, R. (2012). *Mujeres Maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.
- Huerta, R. y Dominguez, R. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.5.4139>
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. En R. L Irwin y A. de Cosson, (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-37). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- López, E. (2012). Profesionalidad y formación frente a Invisibilidad recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización. *Her&Mus*, 4(3), 33-44. Recuperado de: [www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313470](http://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313470)
- Moroño, A. (2014). Habitar el tercer paisaje. En Padró y Villanueva (Coords.), *Voces con alas críticas* (pp. 24-35). Barcelona: Museum Mediators.
- Rorty, R. (1992). El progreso del pragmatista. En U. Eco et al., *Interpretación, sobreinterpretación* (pp. 104-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.



**“RECREANDO LA  
TAXONOMÍA DE BLOOM  
PARA NIÑOS ARTISTAS.  
HACIA UNA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA METACOGNITIVA,  
METAEMOTIVA Y  
METAAFECTIVA”**

**Martín Caeiro Rodríguez**

Departamento Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales  
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

RECREATING BLOOM'S TAXONOMY FOR CHILD ARTISTS. TOWARD A METACOGNITIVE, METAEMOTIVE, AND METAFFECTIVE ART EDUCATION.

## RESUMEN

En este artículo llevamos a cabo una recreación de la taxonomía de Bloom pensada desde el educador artístico y para las necesidades educativas que presenta un niño que está aprendiendo a través del arte. Los modelos revisados por los discípulos de Bloom han aportado al arte un gran valor al incluir en el aprendizaje cognitivo lo procedimental y no solo lo conceptual y situar la acción de “crear” como la habilidad de pensamiento superior. No obstante, en el caso del arte, el niño-artista no solo piensa, sino que también siente y emociona con lo que expresa. En la recreación de la teoría se enfoca el modelo articulándolo con la creación artística y situando lo cognoscitivo junto a lo afectivo y corpóreo. En el contexto artístico debemos considerar el aprendizaje no sólo desde lo que ocurre al pensar, sino también desde lo que ocurre al crear. Concluimos que la creación debe ser entendida como una dimensión y competencia en sí misma que requiere el diseño de un modelo apropiado y no como una acción inserta en un esquema dirigido desde las fases del pensar y la búsqueda exclusiva de conocimiento.

## PARALABRAS CLAVE

**Bloom, Arte, Cognición, Creación, Niño artista**

## ABSTRACT

In this article we carry out a recreation of Bloom’s taxonomy thought from the artistic educator and for the educational needs presented by a child who is learning through art. The models reviewed by Bloom’s disciples have given art great value by including in cognitive learning the procedural and not just the conceptual, and by situating the action of “creating” as the ability of higher thought. However, in the case of art, the child-artist not only thinks, but also feels and is moved by what he expresses. In the recreation of theory, the model is focused on articulating it with artistic creation and situating the cognitive together with the affective and corporeal. In the artistic context we must consider learning not only from what happens when we think, but also from what happens when we create. We conclude that creation must be understood as a dimension and competence in itself that requires the design of an appropriate model and not as an action inserted in a scheme directed from the phases of thinking and the search for knowledge.

## KEYWORDS

**Bloom, Art, Cognition, Creation, Child artist**

# RECREANDO LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA NIÑOS ARTISTAS. HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA METACOGNITIVA, METAEMOTIVA Y METAAFECTIVA

**Martín Caeiro Rodríguez**

Departamento Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales  
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

## INTRODUCCIÓN: CREAR, CONOCER, EMOCIONAR

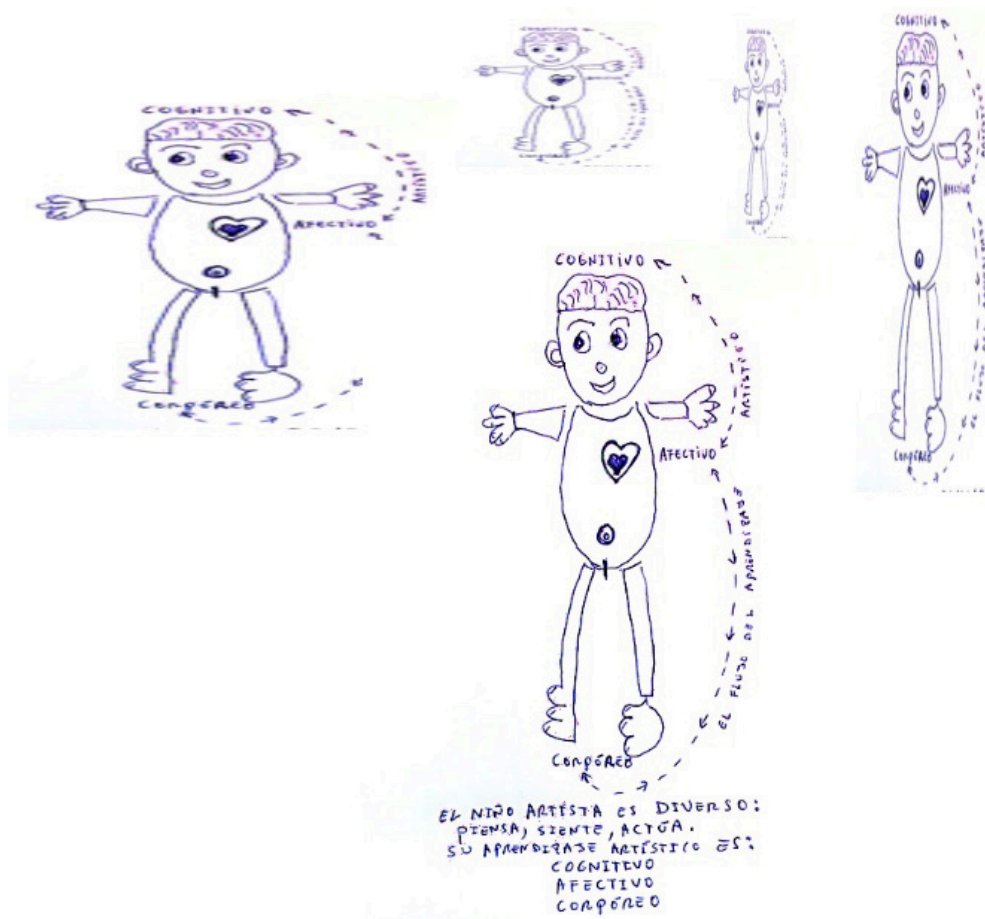
La Taxonomía de Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956) y sus variaciones (Anderson y Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002, Churches, 2008), han ayudado a los docentes a pensar o responder a la importante cuestión de cómo aprenden los niños y qué debe atenderse en las programaciones de aula, en cuanto a objetivos a alcanzar para su correcto desarrollo cognitivo. Los discípulos de Bloom extrapolaron la categoría del “conocimiento” al revisar su modelo e incorporaron la acción de “crear” como habilidad de orden superior del pensamiento. La taxonomía revisada ha tenido en los últimos años una influencia creciente en los modelos educativos y la enseñanza formal, marcando, entre otros, el ritmo de las competencias digitales del docente. El modelo ilustrado de la taxonomía acota, esquematiza y generaliza las acciones cognitivas que ocurren en el aprendizaje, pero sin exponer conjuntamente que estas acciones o las dimensiones asociadas variarán según el área de la que se trate, según qué estemos aprendiendo o según la edad que tenga el discente. El modelo revisado por sus discípulos se concibe para desarrollar un pensamiento creador (que no creativo), pero no tiene en consideración en la asociación que establece entre *conocer* y *crear* que existe un “conocer y crear científico”, un “conocer y crear tecnológico”, un “conocer y crear humanístico” y un “conocer y crear artístico”, además de casos de interfase entre ellos. Se entiende que ya es tarea del educador, según su contexto, el adaptar y aplicar el modelo teniendo en consideración necesidades particulares.

Efland (2004) publicó *Arte y Cognición* en la misma época en la que los discípulos de Bloom revisaban su modelo, determinando las condiciones fundamentales que caracterizan el campo de la Educación Artística y sus implicaciones cognitivas como un campo de saber y sensibilizando la necesidad de establecer una Teoría Integrada de Conocimiento. Efland situó el arte, la creación artística y su educación en el contexto cognitivo del aprendizaje, dándole un valor intelectual (Efland, 2002, 2004) como complemento a los valores emocionales o puramente expresivos. Algo que también hicieron en su momento Eisner (1982, 2015a, 2015b), Arnheim (1971, 1993, 2006), Piaget (1973, 1978, 1985) o Gardner (1997), entre otros muchos referentes (Marín, 1998; Davis y Gardner, 1992; Koroscik, 1990; Parsons, 1987, 1992; Acaso, 2009). Este deseo (y necesidad) de dotar de estatus intelectual y disciplinariedad a la creación artística (Marina, 1993) a sus operaciones y a su educación, surgiría por el uso y abuso del modelo de “autoexpresión creativa” en el que se atendía principalmente a la naturaleza expresiva del niño sin trabajar el educador de arte su desarrollo mental o progresión cognitiva. Como expresa Aguirre, la Educación Artística Basada en la Disciplina, quería “reivindicar el valor cognitivo y no solo emotivo del arte” (Aguirre,

2005: 250). No obstante, una vez configurada y adquirida esta dimensión intelectual y aportación cognitiva para el arte, así como su carácter disciplinar (Wolf, 1987) es importante recuperar la componente emocional y afectiva reflexionando cómo esta se articula en el aprendizaje de los niños así como el valor académico que aporta (Fig.1). Más si cabe, cuando las investigaciones científicas confirman y ponen de manifiesto que lo emocional fundamenta lo racional (Damasio, 2011, 2018), lo sensible a lo inteligible, y que se debe procurar tanto la metacognición como la neuroemoción con el aprendizaje: “La educación moderna ha olvidado las emociones para centrarse casi exclusivamente en el desarrollo del pensamiento racional y en el método científico como forma de conocer el mundo.” (López, 2008: 221)

El objetivo general de nuestro trabajo es presentar una recreación de la taxonomía de Bloom pensada desde el educador artístico y aproximarse a las necesidades que presenta un niño que está aprendiendo a través del arte (Lowenfeld, 1961; Sully, 1890). No es nuestro cometido hacer una crítica del modelo cognoscitivo del aprendizaje ni de la taxonomía, sino procurar los mejores diseños pedagógicos y las mejores aplicaciones al aprendizaje que ocurre desde el arte por parte de maestros y profesores. Si consideramos que las instituciones diseñan sus políticas educativas y prioridades legislativas en base a lo que sabemos de la inteligencia, del aprendizaje y de la infancia, contar con un modelo propio es crucial para el arte, ya que se corre el riesgo de transformar la especificidad de lo artístico encajando sus saberes y quehaceres en un modelo pedagógico generalista o desintegrador de lo cognitivo, lo afectivo y lo corpóreo. Para ello, analizamos el modelo original diseñado por Bloom y las revisiones llevadas a cabo por sus discípulos así como la revisión realizada para la era digital. A partir del análisis de los modelos, presentamos una recreación de la teoría considerando al niño artista no solo como alguien que piensa, sino que también siente y emociona con lo que crea y expresa. Para ello, hemos situado el educar más allá del conocimiento articulando lo afectivo y corpóreo como parte de lo que saborea y comparte el niño que está aprendiendo a través del arte.

**Figura 1.** Dimensiones cognitiva, afectiva y corpórea de los niños artistas. En proyectos artísticos se atiende tanto al pensamiento, como a las emociones y diversos sentidos corporales infantiles. Fuente: elaboración propia a partir de un dibujo de Teo (5 años)



## Los antecedentes de la Taxonomía Revisada de Bloom: ¿aprender con solo un dominio?

La Taxonomía de Bloom y la Taxonomía Revisada de Bloom (Fig. 2), como recuerda Churches (2008), son modelos que ofrecen herramientas clave para los docentes y sirven de guía todavía hoy para aquellos agentes que diseñan las capacidades o competencias que deben adquirir los alumnos en su formación. Así nos lo explican Bencomo y Fonseca: “Las teorías psicológicas del aprendizaje ofrecen explicaciones sobre el origen del conocimiento y acerca de los procesos lógicos y psicológicos involucrados en el aprendizaje. De esas teorías derivan modelos educativos, el diseño instruccional y estrategias y técnicas pedagógicas que favorecen el aprendizaje así como estrategias y técnicas evaluativas particulares y con bases científicas” (Bencomo y Fonseca, 2011:73). Fue en el año 1956 cuando Benjamín Bloom, psicólogo cognitivista que trabajaba en la Universidad de Chicago, publicó su conocida taxonomía de Objetivos Educativos, atendiendo a diversos dominios. Los tres dominios, también considerados como “dimensiones” del aprendizaje establecidos en la teoría, fueron:

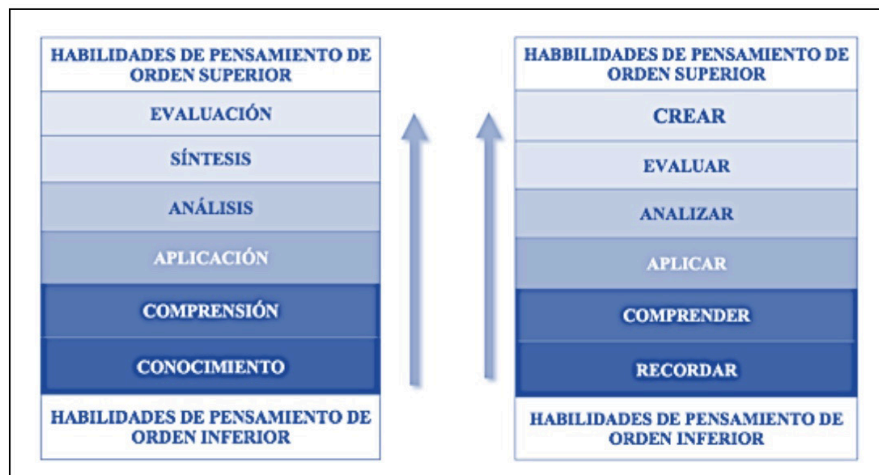
- *El Dominio Cognitivo*: asociado a procesar información, generar conocimiento y a habilidades mentales.
- *El Dominio Afectivo*: asociado a las actitudes, sentimientos y a habilidades emocionales.
- *El Dominio Psicomotor*: asociado a acciones manuales o físicas y a habilidades manipulativas.

En su modelo Bloom consideró que el dominio cognitivo encajaba y servía para comprender el proceso que llevaba al aprendizaje. Este dominio categorizaba y ordenaba habilidades de pensamiento y, en consecuencia, objetivos de aprendizaje para trabajar en el desarrollo y maduración del pensamiento. La propuesta fue un continuo que partía de Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior e iba hacia Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (Fig. 2). Bloom describe cada categoría como un sustantivo y las organiza en orden ascendente, de inferior a superior: *Knowledge, Comprehension, Application; Analysis, Synthesis y Evaluation*. Su taxonomía siguió el proceso que entonces se consideraba ocurría en el pensamiento: el niño no puede entender un concepto si primero no lo recuerda y de manera similar, no puede aplicar conocimientos y conceptos si no los entiende (Churches, 2008). Al situar Bloom en la “Síntesis” las operaciones de crear, dibujar, componer... no queda claro para los educadores en arte cómo debe encajarse el aprendizaje que se produce desde la experiencia artística, donde el niño crea, dibuja... desde el primer día sin tener que pasar educativamente por las otras fases del pensar.

## La revisión de sus discípulos: ¿aprender con dos dominios?

En los años 90, discípulos de Bloom (Anderson et al., 2001) revisaron la Taxonomía en profundidad y publicaron lo que se conoce como la Taxonomía Revisada de Bloom (Fig. 2). Uno de los aspectos clave de esta revisión fue el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y el otro, el cambio de la secuencia de estas categorías dentro de la taxonomía. Asimismo, la diseñaron articulando el dominio psicomotor junto al cognitivo. Es significativo que en su modificación los discípulos extrajeron la acción del “conocer” (knowledge) contemplada por Bloom como una más de las acciones cognitivas, para articularla como eje de toda la taxonomía, asociando todo lo demás con ella, es decir, el aprendizaje de hechos (factual), conceptos (conceptual), procesos (procesual)... al conocimiento. En su modelo revisado el objeto del acto de educar y del pensar es llegar a crear conocimiento nuevo. Por otra parte, esto encaja con el modelo de Sociedad del Conocimiento que en ese periodo se está consolidando (Moraza, 2012).

**Figura 2.** Bloom (izquierda) versus Anderson/Krathwohl (derecha).  
Fuente: elaboración propia.



De esta revisión surge una taxonomía que articula a lo largo de las fases que llevan al aprendizaje metacognitivo (aprender a aprender, o en este caso, aprender a pensar) un modelo que no atiende sólo a lo conceptual (cognición fría), sino que considera cada fase también en una dimensión procedimental o comportamental (el aprendizaje como acción). Cada una de las dimensiones o elementos taxonómicos tiene un número de verbos clave asociados. Podemos ver en la Tabla 1 la dimensión con su descripción y las acciones o subcategorías asociadas (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear). La revisión indicaba que era necesario actuar en un aprendizaje no sólo “cerebral” o psíquico, sino también “corporal” y físico, ya desde el diseño de métodos y metodologías, pensando estrategias pedagógicas del hacer y no solo del pensar, trabajar con recursos y herramientas para generar conceptos, pero también pensando medios que incidan en el recorrido plástico, manipulativo y visual del aprendizaje (Caeiro y Muñiz, 2019). La revisión articula no solo un modelo de laboratorio o teórico del aprendizaje, sino que intenta incorporar el aula, al niño y a su realidad empírica a la teoría, es un modelo teórico basado en la práctica. Algo que queda significado en las categorías identificadas por sus discípulos, que no marcan ya sustantivos, sino verbos que expresan acciones, es decir, actos del aprender y no solo fases del pensar. Los nuevos estudios relacionados con la plasticidad cerebral y la neurociencia ocurridos desde Bloom a la época de Anderson y Krathwohl, influyen sin duda alguna en esta nueva concepción del aprendizaje. Como recuerda Moraza:

La neurología ha mostrado que un cerebro se transforma orgánica y estructuralmente en el acto mismo de conocer; y que esa transformación, así como el contenido del conocimiento, están determinados por el modo en el que ese conocimiento se adquiere. Un aprendizaje productivo exige adoptar modos plásticos, adecuados a la naturaleza del objeto de estudio (1999, p. 2).

Teniendo en cuenta que la revisión se hace en la década de los 90, podemos considerar que también influyeron, aparte de las nuevas visiones sobre el cerebro y el aprendizaje, las orientaciones dadas en el Informe de la UNESCO donde se indicaba que la educación debía atender al aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer. La enseñanza escolar, como explica Delors (1996: 91) “se orienta esencialmente [...] hacia el aprender a conocer y, en menor medida, al aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizaje, aprender a ser y a convivir, dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se las considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras”. En el modelo original que se da del dominio cognitivo, no se articula lo afectivo (Krathwohl, Bloom, Masia, 1964) ni tampoco lo psicomotor (Dave, 1970, Harrow, 1972, Simpson, 1996), ni se explica cómo estos se trabajarán en las acciones cognoscitivas durante el aprendizaje del niño. No es un modelo, por tanto, integrador.

En este sentido, el modelo revisado por Anderson et al. (2001) incorpora las investigaciones en el campo de la neurociencia y los procesos de plasticidad que ocurren en el aprendizaje productivo o creador, donde además, tan importante serán las acciones físicas, lo manipulativo y el comportamiento en los procesos como lo racional para un pensamiento vertical o convergente. Los estudios acerca de la creatividad también influyen sin duda en su modelo, al situar la acción del crear en la cima del esquema. El modelo de los discípulos de Bloom indica claramente que lo diseñan para un pensamiento creador (o creativo) y no para un pensamiento vertical (De Bono, 1970, 1992; Wallas. 1926; Guilford, 1980). Por otro lado, algo valioso al docente es que, en la revisión de Anderson et al. (2001) el modelo ya no es lineal, y dependerá de la edad neurológica de los niños el que directamente se trabaje o se aprenda situándose el docente en una de las acciones de la taxonomía, pudiendo empezar en cualquier punto (recordando, analizando, creando, etcétera).

**Tabla 1.** Acciones del “pensamiento” de la Taxonomía de Bloom revisada  
Fuente: Elaboración propia a partir de Anderson et al. (2001).

TIPO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR		
<b>CREAR</b>	Nuevo en esta taxonomía. Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo, llevar a cabo tareas creadoras	Generar, planear, producir, construir, diseñar, idear, trazar, elaborar
EVALUAR	Ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956, evaluar es el quinto proceso en la edición revisada.	Comprobar, criticar, revisar, formular hipótesis, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
ANALIZAR	Descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global	Diferenciar, organizar, atribuir, comparar, deconstruir, delinear, estructurar, integrar.
APLICAR	Aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva	Ejecutar, implementar, desempeñar, usar
COMPRENDER	Habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente.	Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar, parafrasear
RECORDAR	Reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo.	Reconocer, recordar, listar, describir, recuperar, denominar, localizar
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN INFERIOR		

No obstante, en las ilustraciones que se dan de Bloom revisado suelen presentarse las categorías ordenadas y secuenciadas, yendo de las habilidades inferiores a las consideradas como superiores (Tabla 1). Esta organización genera la idea de que la cognición es un “proceso sistematizado”. Entendemos que se debe tener en consideración al aplicar el modelo teórico-práctico las características de lo que se aprende, el contexto en el que se aprende además de la edad del niño. Lo que hace sin duda necesario adaptar y modificar ese modelo según estos indicadores. En la publicación de Anderson et al. (2001), y al revisar sus discípulos el modelo, incluyeron ejemplos y valiosísimas experiencias de aplicación de la taxonomía a diferentes áreas y experiencias concretas, como Literatura o Historia. Lo cual nos lleva a las circunstancias del arte y las necesidades educativas de los niños artistas.



**Tabla 2.** Dimensiones del conocer amplificadas a lo metaemocional y metaafectivo,  
Fuente: Recreación a partir de Anderson et al. (2011)

DIMENSIÓN		DESCRIPCIÓN COGNITIVA	DESCRIPCIÓN ARTÍSTICA	
<b>¿TODO EL MUNDO?</b>				
<b>Factual</b>	Conocer:	la terminología propia de la disciplina	Saborear:	los HECHOS y los CONTEXTOS
		detalles específicos		
		elementos específicos necesarios para resolver <i>problemas</i>		
<b>Conceptual</b>	Conocer:	las clasificaciones y categorías	Saborear:	los PENSAMIENTOS y las IDEAS
		los principios y generalizaciones		
		las teorías, modelos y estructuras		
<b>Procesual</b>	Conocer:	las habilidades y algoritmos de temas específicos	Saborear:	las ACCIONES
		las técnicas y métodos específicos		
		los criterios para determinar cuándo utilizar procedimientos apropiados		
<b>Metacognitiva</b>	Conocer:	los conocimientos del propio conocimiento y de las tareas cognitivas	Saborear:	los APRENDIZAJES
<b>¿SÓLO NIÑOS ARTISTAS?</b>				
DIMENSIÓN		TAMBIÉN AFECTIVA Y CORPÓREA	TAMBIÉN ARTÍSTICA	
<b>Metaemotiva</b>	Sentir:	la emoción por la propia emoción	Saborear:	las EMOCIONES y los SENTIMIENTOS
		la emoción experimentada de forma colectiva		
		la consciencia de la propia subjetividad y de lo intersubjetivo		
<b>Metaafectiva</b>	Expresar:	conocimientos	Saborear:	a uno MISMO y a los DEMÁS
		sentimientos		
		emociones		
		afectos		
		ideas		
		pensamientos		

## Dimensiones cognitiva, afectiva y corpórea

La revisión de la taxonomía original situó el conocimiento en un modelo tetradsimensional que, en principio, categorizaría y englobaría todas las acciones, procesos e interacciones que se ponen en juego en el aprendizaje: *factual*, *procesual*, *conceptual* y *metacognitivo*. Podemos ver en la Tabla 2 una modificación a partir de los cuatro niveles identificados en el modelo cognitivo de Bloom-Anderson y sobre las dimensiones del conocimiento, al que hemos añadido las dimensiones metaemocional y metaafectiva así como una descripción artística a la tabla. El *homo sapiens sapiens* en este caso, es “el niño que sabe (a) que sabe”, es el que “saborea el saber”, lo cual implica no sólo al pensar, también a un saber que es una sensación, un comportamiento plurisensorial: “sé a qué sabe”. El niño artista es alguien que no sólo conoce o piensa, sino que se expresa, emociona, siente, afecta, desea, saborea:

El cerebro no es una máquina de computación ilimitada, ciega, desapasionada; es más bien una instancia emocional que funciona principalmente para procurar la satisfacción, para garantizar la supervivencia del ser humano, para acercarse al placer, a la satisfacción de necesidades e intereses, y para alejarse del peligro, la amenaza y el dolor. Por tanto, su conocimiento es siempre interesado, intencional, con un propósito subjetivo que condiciona su verosimilitud. (Davidson et al., 2012, citado en Vergara, 2015:12).

En este sentido, no ayuda a situar el valor del arte y sus aportaciones a la educación la dualidad que separa todavía hoy al conocimiento inteligible del conocimiento sensible, lo intelectual y lo sensitivo en la formación escolar: “El medio de expresión en arte no es ni objetivo ni subjetivo. Es la materia de una nueva experiencia en que lo subjetivo y objetivo han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por si mismo.” (Dewey, 2008:324) Zubiri (1980) identificó como “inteligencia sentiente” o “razón sensible” a la que está presente en la obra de arte, ya sea literaria, musical, plástica, dramática o cinematográfica, intentando ayudar a romper las dicotomías del lenguaje que separan lo mental de lo emocional, lo intelectual de lo sensorial o un conocimiento objetivo alejado de la subjetividad:

No se trata de inteligir lo sensible y de sentir lo inteligible, sino de que inteligir y sentir constituyen estructuralmente [...] una sola facultad, la inteligencia sentiente. El sentir humano y el inteligir no solo no se oponen, sino que constituyen en su intrínseca y formal unidad un solo y único acto de aprehensión. Este acto en cuanto sentiente es impresión; en cuanto intelectual es aprehensión de realidad [...]. Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir (Zubiri: 1980: 3).

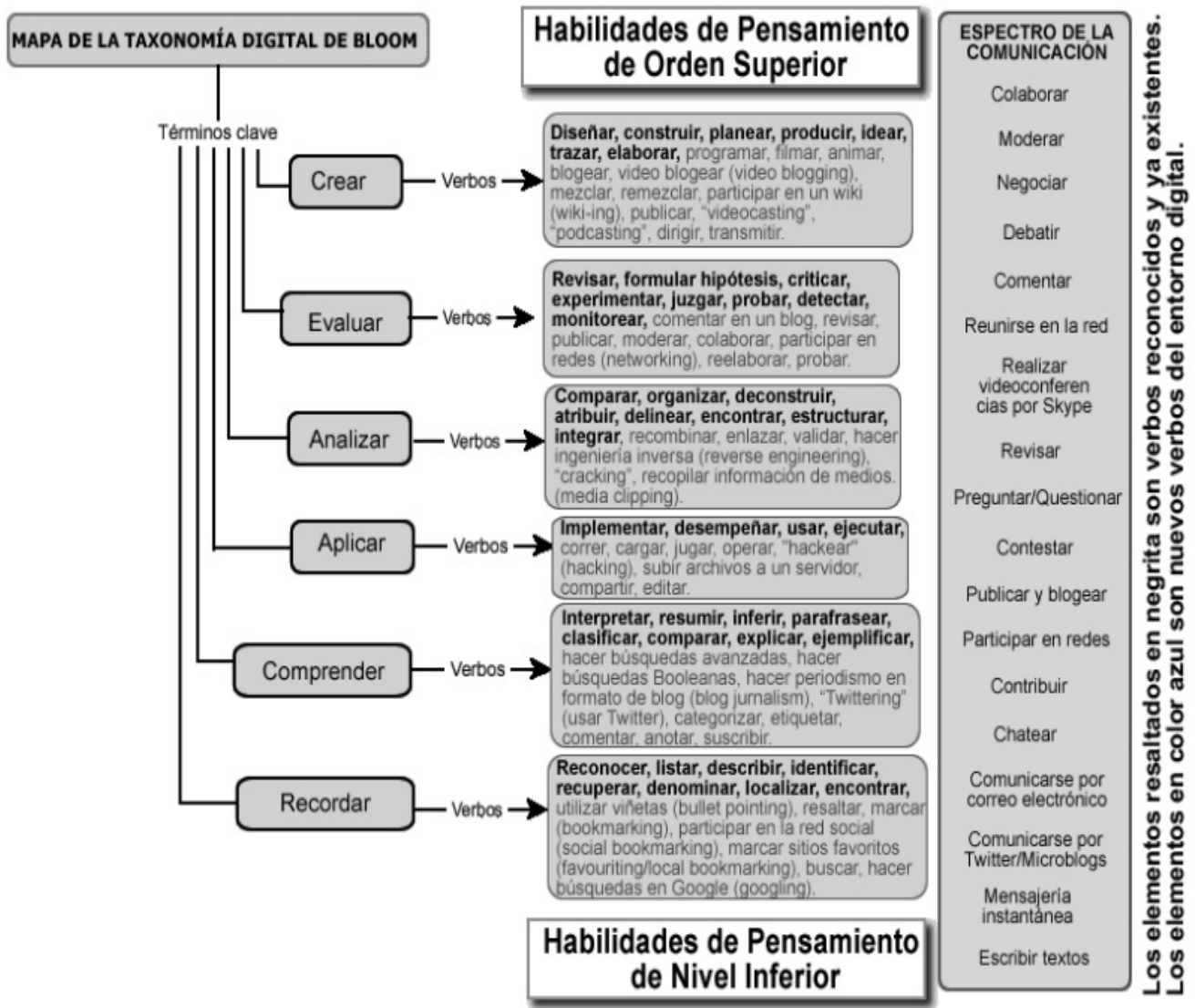
Cuando el niño está aprendiendo con el arte o haciendo arte su dimensión afectiva no está al margen de su dimensión cognitiva, ni estas de su dimensión corpórea. El modelo debe estar claramente articulado en las tres dimensiones para ser integrador y útil al niño-artista.

## Finalmente: la revisión para la era digital

Con la irrupción de la Cibernética en el contexto educativo y la disrupción (Prensky, 2001) provocada en pedagogías, metodologías y recursos por la era digital, el modelo, lejos de sucumbir a esta nueva era volvió a revisitarse. Para Churches (2008), la revisión de Anderson et al. (2001) describe muchas de las actividades, acciones, procesos y objetivos que llevamos a cabo en nuestra práctica diaria de aula, pero no atiende a los nuevos objetivos, procesos y acciones que, debido a la emergencia e integración de las TIC, hacen presencia tanto en nuestras vidas y en las de los estudiantes como en las clases. Esto es lo que llevó a Churches a revisar nuevamente la taxonomía para “digitalizarla” (Fig. 3). En esta revisitación, Churches nos sitúa ya no sólo en la Sociedad del Conocimiento, sino en el contexto de la Sociedad de la Información y la Comunicación (lo que él denomina “espectro de la comunicación”).

No obstante, en Educación Artística también se educa en la Sociedad del Espectáculo (Debord, 1980). La acción docente en arte no se reduce a diseñar tareas “comunicadoras” o “conocedoras” articulando información, comunicación y conocimiento, sino aprendiendo también a generar y percibir ficciones (Caeiro, 2018a). Por otro lado, con el uso del término “crear” en el modelo de Churches, no queda claro en qué diferenciamos “editar” de “dibujar” ni cómo se distinguen esas operaciones según aprendices nóveles o profesionales expertos o según disciplinas y áreas de conocimiento. Por ejemplo, a partir del cuadro de La Gioconda (1503), a través de operaciones de edición (o tuneado) ejercidas sobre el original por parte de numerosos artistas posteriores a Leonardo da Vinci, se crearon (generaron, produjeron) nuevas obras de arte. La revisión de Churches ahonda en el distanciamiento de lo cognitivo y del pensar de las dimensiones afectivas y corpóreas que intervienen también en el conocer y el crear, automatizando y globalizando el aprendizaje en consonancia con las redes de transmisión de información. Sin embargo, en el contexto real de un aula artística de infantil, primaria, secundaria... ni la enseñanza es automática ni la atención es siempre globalizadora. La educación artística procura ser también orgánica, intersubjetiva y personalizada

**Figura 3.** Taxonomía para la era digital revisitada por Churches (2008).  
Fuente: <http://eduteka.icesi.edu.co/imgbd/23/23-08/bloomdigitalHor.gif>



## CUANDO LA OPERACIÓN DE CREAR (CREATE) ES LA META COGNITIVA: ¿QUÉ DICE EL ARTISTA Y EDUCADOR DE ARTE?

### Crear en la nueva taxonomía: una acción o habilidad que necesita un modelo propio

Como explica Krathwohl (2002), en los usos, traducciones y aplicaciones iniciales que se han hecho de esta taxonomía se ha incidido más en aquellas operaciones de carácter abstracto en detrimento de otras más concretas o procedimentales de difícil evaluación o análisis. Casi siempre el énfasis en su aplicación y estudio se centró en los objetivos del aprendizaje que requerían sólo reconocimiento (recognition) o recuerdo (remember) de información, que están asociados a la dimensión "cognitiva" (knowledge). Sin embargo, para Krathwohl (2002:2), son los objetivos que implican comprensión, aplicación y síntesis del conocimiento los que deberían ser considerados como más importantes en el aprendizaje. En los modelos

analizados aprender parece considerarse como una construcción predefinida que sigue a las operaciones del pensar y a unas fases o estadios que van del comprender cognitivamente las cosas a la creación de conocimiento nuevo, por ejemplo, una teoría (Fig. 4). Aquí, todo son “habilidades del pensamiento”. El modelo indica que aprender debe llevar a conocer, a hacer inteligible y comunicable el mundo, lo humano, el universo, la naturaleza, o a pensar nuevas teorías, construir nuevas leyes mentalmente, etcétera. Pero, en el contexto educativo, siendo necesario todo lo anterior, no todo es conocer ni todo es pensar, o no todo conocimiento es de naturaleza inteligible. También aprender es saber hacer cosas o saber comportarse o saber actuar en un determinado contexto, educamos también para sentir el mundo o para conmover el mundo. Por otro lado, no hay nadie que solo pensando haya puesto un cohete en órbita, aprendido a conducir, enamorado a alguien o engendrado un hijo. Desde el contexto artístico educamos a los niños para mucho más que para aprender a pensar o aplicar conocimientos.

Es significativo que en el modelo revisado por Anderson et al. (2001) las diferentes acciones que se producen en el proceso cognitivo (*remember, understand, apply, analyse, evaluate, create*), pueden ocurrir en cualquiera de las dimensiones del conocimiento (knowledge), es decir, que por ejemplo, el acto de recordar, puede desarrollar un aprendizaje de los hechos, los conceptos, los procesos y la metacognición, sin tener que actuar en otra de las acciones. En la Tabla 3 podemos ver una idealización de su aplicación a un niño artista, marcando la dimensión metacognitiva en todas las fases y desde el proceso de crear. Pensemos a dónde le lleva a Proust (2010) el acto de recordar a partir de mojar un magdalena en el té, y en la memoria olfativa almacenada. El proceso de aprender artístico no es siempre lineal o diacrónico, sino que puede ser holístico, síncrono o darse desde el acto de “creación de conocimiento” todo el tiempo; podemos situarnos con los niños en la dimensión del crear y hacerlo además trabajando metacognitivamente con lo que los niños ya saben. Algo muy oportuno en el caso del arte.

**Figura 4.** Estadios clave del conocimiento y acciones asociadas.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Churches (2008)



La operación de *create* en el modelo revisado se define del siguiente modo (Mayer, 2001): “Crear puede descomponerse en tres procesos cognitivos: generación, planificación y producción.” (p. 231). Pero es una definición con la que no pocos artistas o educadores artísticos estarían en desacuerdo, ya que lo que se haga cuando se crea, dependerá del nivel educativo y de la edad del que crea, de su experiencia creando y de su formación recibida artística, entre otros muchos factores (Caeiro, 2018b). Al margen de esta discusión, sin duda es necesario diferenciar, en cualquiera de las operaciones cognitivas, los usos y operaciones que llevan a cabo aprendices nóveles o aprendices expertos, tanto en el conocer como en el crear: “Las personas con altos niveles de experiencia difieren de los estudiantes de niveles introductorios no sólo por cuánto saben, sino por las estrategias de que disponen para avanzar en su conocimiento.” (Koroscik, 1993, citado por Efland, 2004: 124). Podemos distinguir, por consiguiente, tanto entre la adquisición de conocimiento introductorio como de conocimiento avanzado (Feltovich et al., 1993: 184), como entre la adquisición de procesos de creación introductorio y procesos de creación avanzada. Lo cual implica que el educador artístico deba ser experto en procesos de creación y en conocimiento artístico para saber diseñar los diferentes modelos y adaptarlos a edades, actitudes y capacidades.

**Tabla 3.** Relación existente entre las dimensiones del conocimiento y las fases del proceso cognitivo

		¿PROCESO COGNITIVO?				
¿DIMENSIONES DEL CONOCER?	Remember	Understand	Aply	Analyze	Evaluate	Create
Factual						ARTE
Conceptual						ARTE
Procedural						ARTE
Metacognitive	ARTE	ARTE	ARTE	ARTE	ARTE	ARTE

### ¿Conozco luego aprendo o creo luego sé?

Si asociamos el aprender al pensar y al conocer, ¿imaginar es pensar? ¿la creatividad es una forma en la que se manifiesta la acción pensadora? ¿la fantasía del niño deriva de su acción pensante? Parece que después de 500 años, nos hubiésemos quedado en el *cogito ergo sum* cartesiano. ¿Pensamos con las neuronas o con los dedos? ¿Tienen algo que ver los pies del niño o el corazón con sus pensamientos y con lo que piensa? ¿Ocurre lo mismo cuando pensamos con palabras o pensamos con imágenes? ¿Los maestros y profesores tienen claras estas diferencias y que la dualidad pensar/sentir, como lo de ser alto/bajo es un constructo cultural? Pongamos un ejemplo desde el arte aplicando el modelo revisado por los discípulos de Bloom a la obra *El Guernica* (1937) creada por Picasso: ¿es fruto de una acción que fue pasando por diferentes fases del pensar y aplicando conocimientos, resultado de haber aprendido Picasso a “crear un conocimiento nuevo” articulando conceptos, procesos, hechos hasta llegar a concluir la obra? *El Guernica* ¿es una materialización física del modelo bloomiano, es decir: la propia obra de arte en cuanto “cosa” es una cosa metacognitiva? ¿O es más bien el resultado de haber articulado Picasso en su proyecto creador, hechos, conceptos, procesos y vivencias, no solo suyas, sino también emociones sociales y saberes intergeneracionales? Si la vivencia se articula también en la obra de arte y su materialización...

zación a través de las experiencias del artista el modelo del puro conocer o del pensar secuencial no sirve para entender cómo educar o trabajar artísticamente con los niños.

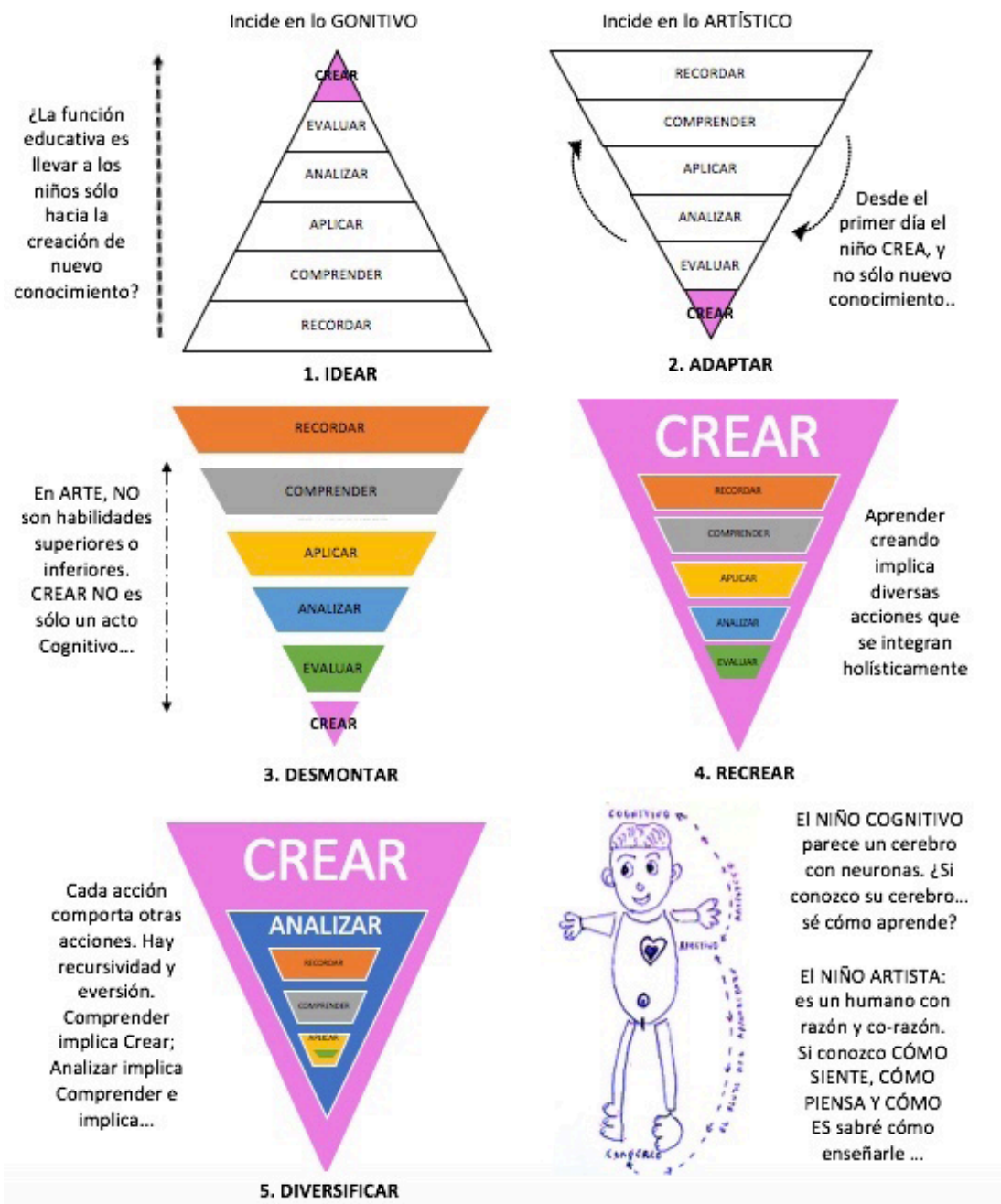
En este sentido, Efland (2004) lo vio con claridad en la misma época en la que la taxonomía estaba siendo revisada: “Como los sentimientos y las emociones, la imaginación es un tema espinoso con una historia de exclusión del reino de lo cognitivo.” (p.185). Una de las razones es que la “creatividad” ha absorbido cualquier otra categoría que actúe en la creación artística, creyendo que al comprender cómo funciona o se da la creatividad, ya entendemos lo que ocurre cuando el artista (o el niño) crea (Gardner, 1997: 103 y ss.). Creatividad y arte no son sinónimos, por eso la primera se da en cualquier campo y contexto y el arte no. Como expresó Adams (1996) “si la creatividad es permitirse cometer errores, el arte es saber cuáles conservar.” En el Aprendizaje Basado en la Creación (Caeiro, 2018b) la vida del niño (*su pathos, su graphos, su eros*), como ocurre en el artista, forma parte de las operaciones que se llevan a cabo, y el ser y el convivir no se consideran como algo externo a los aprendizajes formales o regulados (Vigotsky, 2014). Asimismo, es preciso decir que el hecho de que la operación de “crear” pueda considerarse “superior” cognitivamente hablando a la de “comprender” dependerá de la situación, de lo que se haya comprendido o creado. La creación de un nuevo modelo de representación (cubismo) puede ser más compleja que el análisis de una especie marina. ¿Y qué es más complejo, concreto o abstracto: recordar la vida pasada o comprender una ilusión óptica?

## RECREANDO LA TAXONOMÍA PARA NIÑOS ARTISTAS: APREHENDER CON CEREBRO, CUERPO Y CORAZÓN

### La dimensión creadora o competencia artística

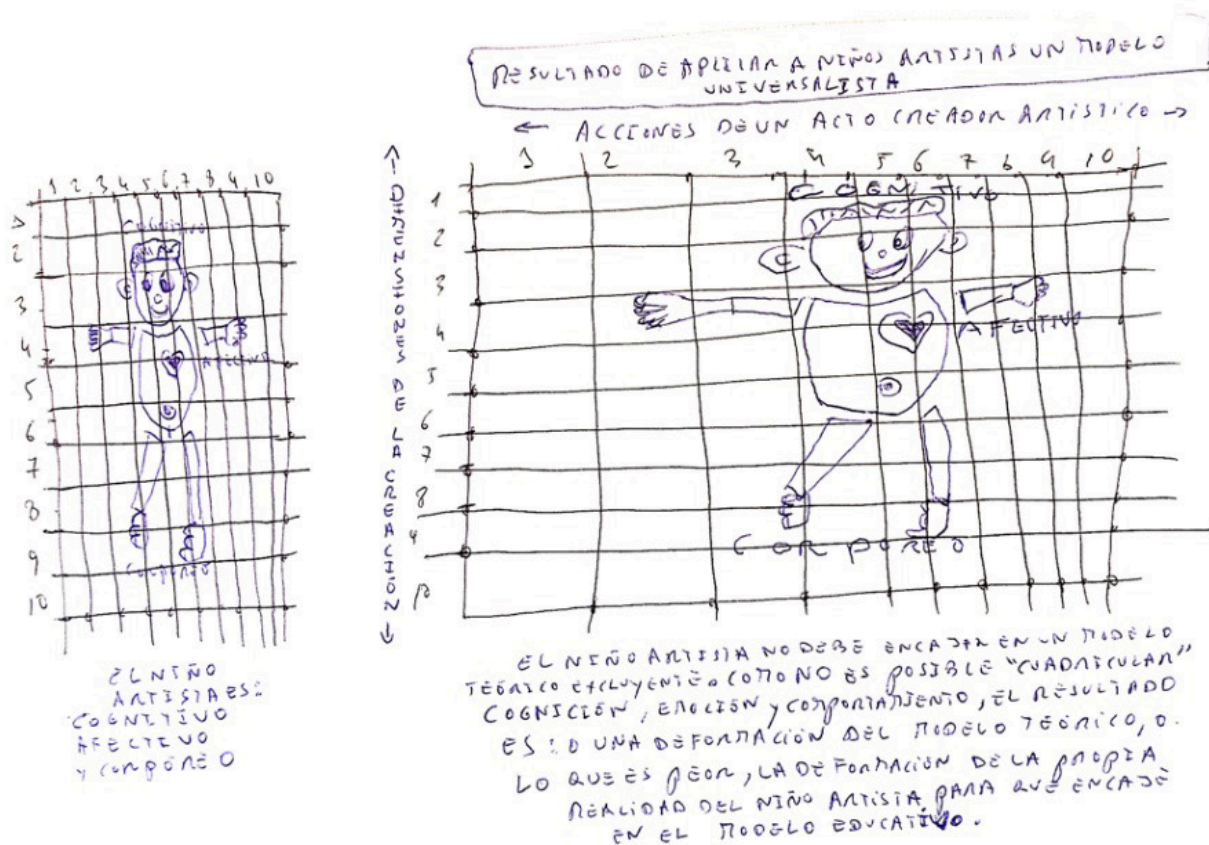
Una vez revisados los modelos de la taxonomía, los recrearemos según la experiencia artística. Lo primero que tendríamos que asumir, es que crear no debería diferenciar entre el acto de enseñar y el de aprender. El niño artista vive enseñando a los demás (mostrando) lo que es, quién es, qué piensa, qué padece... y aprendiendo en el mismo acto de mostrarse y expresarse. Junto al dominio cognitivo, el dominio afectivo y el dominio procedimental debemos situar el *dominio artístico* (o competencia artística). En la Figura 5 podemos ver las permutaciones a las que lleva la adaptación del modelo cognitivo de Bloom al arte y en función de la competencia artística: 1) *idear* la taxonomía, 2) *adaptar* la taxonomía, 3) *desmontar* la taxonomía, 4) *recrear* la taxonomía, 5) *diversificar* la taxonomía. Hay que entender que en la creación artística no todo es cogito o cognición o metacognición, que también hay *graphos* y *pathos* y *eros*. Aprender desde el arte significa “aprehender” también la vida y lo vivo, no sólo lo ya vivido o ya aprendido por otros. Lo cual supone asumir que la función de la institución escolar no es sólo la de inducir a crear conocimientos en los niños (quizá sí para algunas áreas).

**Figura 5.** Re-creando la Taxonomía revisada de Bloom para niños artistas. REVISADA.  
Fuente: elaboración propia



Debemos considerar que el conocer, como el crear o el investigar, es un bucle que no es ni lineal ni secuencial, sino holístico, recursivo o eversivo y que se transformará dependiendo de lo que estemos haciendo, conociendo, creando o investigando. Esto hace que el trabajo del docente requiera de una experiencia amplia en relación a lo que se pretenda trabajar con el discente para poder actuar eficazmente en cada ciclo de su vida y periodo de su aprendizaje. Si hablamos de un proyecto de creación artística, este contemplará otras acciones no identificadas en la taxonomía cognitiva. Es importante considerar que si aplicamos el modelo generalista sin modificarlo para el niño artista (Fig. 6), estaremos encajando la diversidad y personalidad del niño en nuestro artefacto o constructo, y considerando que todos los niños son iguales o que todos los artistas son iguales. Aquí, deformamos al niño y lo convertimos en un agente (esto también es "instruir", modelar al niño, agenciarnos de su desarrollo, nos guste o no asumirlo) que se adapta; la otra opción es que deformemos y adaptemos nuestra cuadrícula.

**Figura 6.** Ejemplo iconográfico de qué ocurre cuando a un NIÑO ARTISTA le aplicamos la cuadrícula de una teoría predefinida. Fuente: elaboración propia.

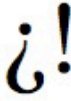


En el caso del arte y sus competencias, deberíamos partir de un modelo inconcluso, abierto, que permita ir construyendo las acciones en el propio camino de la educación y en diálogo con cada niño, recorriendo un viaje artístico biográfico. En la Tabla 4, ilustramos lo que hemos ido analizando y revisando en Bloom y sus discípulos, recogiendo todo lo valioso de sus teorías pero situándolo en la especificidad y las necesidades del educador de arte y desde la dimensión o dominio artístico. Siempre habrá algún aspecto o elemento en nuestra "instrucción", que se nos escape. Dependiendo del proyecto, también las acciones cambiarán, y es el propio niño-artista quién debe ir definiéndolas desde un método gráfico o metodográfico. Una metodografía es una acción que se define o transforma en logos al concluir el viaje y que además incorpora la biografía del que ha aprendido, su vivencia en su cognición. En este sentido, como educadores de arte debemos tener perspectiva para que esto llegue a buen destino. La meta del proyecto de creación o del aprehender con el arte es diversa (Ribot, 2000), y por eso, en vez de considerar un camino debemos esperar y desear muchos, tantos como niños-artistas tengamos.



**Tabla 4.** Político que pone en relación las acciones y las dimensiones que pueden ocurrir durante el aprendizaje por creación artística o al actuar con el dominio artístico.

Fuente: elaboración propia.

	<b>ACCIONES</b> del proceso de creación ARTÍSTICO o dominio ARTÍSTICO	
<b>DIMENSIONES</b> de la acción <b>CREADORA</b>	No hay un único modelo lineal ni secuencial que defina universalmente la acción creadora. Aunque se recomienda que todo empiece por la acción de <b>DESEAR</b> ... No estamos entonces frente a un método, sino ante muchas metodografías...	<b>METAS /</b> <b>RESULTADOS/</b> <b>APRENDIZAJES</b>
<i>Dimensión 1:</i> <i>Crear HECHOS</i> <i>(factual)</i>		Imágenes Objetos Ideas Cosas Subjetividades Intersubjetividades Conocimiento Saberes Pensamientos Vivencias Experiencias Emociones Afectos Efectos Confusión...
<i>Dimensión 2:</i> <i>Crear</i> <i>CONCEPTOS</i> <i>(conceptual)</i>		
<i>Dimensión 3:</i> <i>Crear PROCESOS</i> <i>(procesual)</i>		
<i>Dimensión 4:</i> <i>Crear</i> <i>CREACIONES</i> <i>(meta-creadora)</i>		
<i>Dimensión 5:</i> <i>desconocida</i> <i>?</i>		
<i>Si hablamos de ARTE, entendiendo que no se trata de CIENCIA, ni que tampoco enseñar o aprender lo son, siempre deberemos asimilar que una parte escapará al modelo, y que no se dejará "conocer"...</i>	La actividad CREADORA, es de naturaleza metacognitiva (según la teoría revisada de Bloom) y metaemotiva y metaafectiva.  El NIÑO ARTISTA no debe encajar en un modelo teórico.  Como no es posible "cuadrangular" cognición, emoción y comportamiento, el resultado es: o una deformación del modelo teórico al aplicarlo a un ser humano vivo o, en el peor de los casos, la deformación de la propia realidad del niño artista por aplicarle el modelo universal.	<i>El resultado dependen del tipo de proyecto y de cómo se materialice lo creado...</i>

## CONCLUSIONES: EDUCAR Y APRENDER CON NIÑOS ARTISTAS

Relacionar lo cognitivo con lo corpóreo y afectivo debería ser algo prioritario para el arte y sus educadores, más cuando científicos y tecnólogos están poniendo en valor de nuevo lo emocional a través de las máquinas y las experiencias neuroemocionales en la educación escolar. La recreación de la taxonomía que hemos realizado tiene como objetivo servir a las experiencias diseñadas por maestros y profesores que trabajan con el arte a nivel preuniversitario, y poner en valor que hay un conocer y crear científico, un conocer y crear tecnológico, un conocer y crear humanístico y un conocer y crear artístico. Podemos reducir todas las operaciones del aprender al conocer, pero, ¿qué entendemos los profesores y los maestros por "conocimiento"? ¿y por "crear"? Quizá el primer escollo que debemos superar para diseñar modelos eficazmente para los niños es, ¿qué entendemos por verdadero conocimiento?, que solemos traducirlo como "verdaderos aprendizajes". La respuesta pasa, sin duda por diferentes contextos y expertos. En la educación artística debemos tomar la acción de "crear" del contexto disciplinar del arte y no desde su sentido antropológico, psicológico o industrial. Tampoco debe tomarse la creatividad como el fundamento del proceso creador artístico, sino que debe emerger y diseñarse desde el Arte. Lo que indica que deben ser profesionales de Educación Artística los que trabajen con niños-artistas.

En el caso del arte, podemos decir, según el modelo revisado, que en el acto de crear o el aprendizaje desde un proyecto de creación artística el niño artista estará trabajando o articulando, en mayor o menor medida las diferentes dimensiones cognitivas. Y lo hará además, desde la acción considerada por los cognitivistas como la habilidad superior del aprendizaje: crear. En el área artística debemos añadir como metas, junto a la metacognición, las dimensiones metaemocional y metaafectiva, que guardan relación con los efectos que esa obra creada ejerce en el que la ha creado y en la comunidad que le da sentido. Importante aquí es distinguir entre el creador “novel” y el “profesional”, ya que la calidad y cantidad de experiencia metacognitiva, metaemotiva o metaafectiva a poner en práctica, así como a analizar o evaluar será diferente.

Tengamos en cuenta que el modelo cognitivo del aprendizaje procura engendrar progresivamente una “mente personal” en los niños, que vaya madurando gracias a la Escuela, acompañando a su evolución biológica y neurológica una cognitiva, que piense cada vez mejor y que conecte su individualidad humana con lo social (familia, trabajo, amigos...). Pero, en todo este modelo, ¿no se descuida lo sensorial, la sensibilidad, lo sintiente y el pathos del niño a favor de lo inteligente, conceptual y del logos? Aún considerando que debemos educar la mente del niño, ¿esta ocurre en un órgano, su mente es de carácter cerebral exclusivamente, el conocimiento es solo de carácter neuronal o también hay una parte del conocer corporal, sensorial, sensible que incluso puede ocurrir fuera de la realidad cognoscitiva del niño? Basta con leer la literatura que circula por las redes sociales para comprobar que estas preguntas se relegan a favor de las inercias de un modelo educativo excesiva y peligrosamente tecnocrático en el que se asume un capitalismo cognitivo (Moraza, 2012) que ha pasado de los niveles universitarios a los preuniversitarios.

Está por crear (planificar, generar, producir) para el contexto educativo un modelo que articule lo sensible/inteligible, sentimientos, pensamientos y emociones. Lo cual debería dar como resultado diferentes modelos (o metodografías) según las áreas, según el tipo de conocimiento y según la acción creadora: modelo artístico, científico, humanístico o tecnológico, así como sus deseadas intersecciones. Aquí hemos empezado a recrear el modelo en

el contexto del arte y su educación impulsados por los peligros de asumir que no hay un crear o un conocer diversos. Pero falta pensar qué articulamos al juntar los cuatro dominios: cognitivo, afectivo, comportamental (o corporal) y artístico. Algo que, en este caso, pasa por la reflexión conjunta, cuando menos, de psicólogos, pedagogos, neurólogos y artistas.

Asturias, aplicando este modelo revisado de la taxonomía de Bloom será “la primera comunidad” que diseñará espacios para “crear” en los centros educativos y desde una vocación de ser ejemplo y pilotar la revolución educativa (Esteban, 2018):

Zonas de crear: Cambiará la forma de los centros. Desaparecerán las aulas de informática, porque el futuro pasa por la incorporación de esas herramientas al resto de la vida del colegio. Centros que contarán con ‘zonas de crear’, ‘zonas de desarrollo’, ‘zona de proyectos’... ‘La tecnología estará al servicio de la pedagogía y no al revés’. Los alumnos dejarán de ser solo consumidores de contenidos, sino que deberán ser capaces de crearlos. El aprendizaje se basará en la acción, la experimentación, los proyectos, el trabajo en equipo. La robótica estará presente. Las materias, los horarios y los espacios serán flexibles. Habrá proyectos multidisciplinares. No habrá actividades mecánicas y repetitivas, sino que habrá que buscar la aplicación a lo que se aprende. Se buscará una enseñanza individualizada. (párr. 6)

Pero en los proyectos piloto, las experiencias se reducen a trabajar en un modelo puramente tecnológico (García, 2018) :

La mejor manera para aprender es crear, y aquí tienen la posibilidad de hacerlo gracias a los dispositivos móviles’, defiende el profesor de Tecnología e Imagen y Sonido [...] quien encabeza esta revolución en el centro. Partiendo del aprendizaje basado en proyectos, los alumnos ‘crean artefactos digitales que se convierten en evidencias de aprendizaje para poner de manifiesto su comprensión de la materia. (párr. 3)

Deseamos que nuestra recreación impulse un modelo adecuado en el que “crear” o “conocer” no se consideren solo desde el punto de vista del uso de artefactos o se piensen sólo desde un área, educando sólo para niños-usuarios. Para el educador de arte la respuesta a lo que necesita cambiar el sistema educativo no es “La Tecnología”. Entonces, ¿cuál era la pregunta?

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Adams, S. (1996). *The Dilbert Principle*. Nueva York: Harper Business.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Arnheim, R. (1971). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2006). *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bencomo, M. N. y Fonseca, F. S. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4 (nº extra 1), 71-93.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green.
- Caeiro Rodríguez, M. (2018a). Ser persona en la sociedad del conocimiento y el espectáculo: Aprendiendo a vivir, pensar y comunicar más allá de los espejos. *Revista Arte y Políticas de identidad*, 18, 159-176. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reapi/article/view/336061/231981>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018b). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (1), 159-177. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro Rodríguez, M.; Muñoz de la Arena, M. A.. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria.. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, N.º 24: 142-154. UOC. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>
- Churches, A. (2008). Bloom's Taxonomy Blooms Digitally. Disponible en: [https://teaching.temple.edu/sites/tlc/files/resource/pdf/1%20Bloom%27s%20Taxonomy%20Blooms%20Digitally%20\\_%20Tech%20Learning.pdf](https://teaching.temple.edu/sites/tlc/files/resource/pdf/1%20Bloom%27s%20Taxonomy%20Blooms%20Digitally%20_%20Tech%20Learning.pdf) (Traducción al español por Eduteka disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>)
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Madrid: Ediciones Destino.
- Damasio, A. (2018) *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Madrid: Ediciones Destino.

- Dave, R.H. (1970). Psychomotor levels. In R.J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing educational objectives* (33-34). Tucson AZ: Educational Innovators Press.
- Davis, J. y Gardner, H. (1992). The cognitive revolution: Consequences for the understanding and education of this child as artist. B. Reiner y R. A. Smith (eds.). *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (Parte II, 92-123). Chicago: University of Chicago Press.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pretextos
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO, Santillana. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición, la integración de las artes visuales*. España: Octaedro EUB.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum. A basis for deciding what to teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. W. (2015a). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2015b). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Esteban, O. (2018). Asturias prepara una revolución educativa para atajar el fracaso y la falta de motivación, *El Comercio*. Recuperado de: <https://www.elcomercio.es/asturias/asturias-educacion-revolucion-desmotivacion-fracaso-escolar-20181202020812-ntvo.html>
- Feltovich, P., Spiro, R. y Coulson, R. (1993). Learning, teaching and testing for complex conceptual understanding. N. Fredericksen, R., Mislevy, y I. Bejar (eds.). *Test Theory for a generation of new test* (181-217). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- García, E. (2018). Tres centros de Gijón, Oviedo y Avilés, los primeros en aplicar el cambio educativo en Asturias, *El Comercio*. Recuperado de: <https://www.elcomercio.es/asturias/aulas-dinamicas-oviedo-gijon-aviles-centros-educacion-asturias-20181202020812-ntvo.html>
- Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Harrow, A.J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- Koroschik, J. S. (1990). The function of domain specific knowledge in understanding works of art. *Inheriting the theory: New voices and multiple perspective on DBAE*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Koroschik, J. S. (1993). Learning in the visual arts: implications for preparing art teachers. *Arts Education Policy Review*, 94 (5), 20-25.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*. V 41 (4). Ohio State University. Recuperado de: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>

- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook 11: The affective domain*. New York: David McKay.
- López, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=-529968BF59CDD8ADFC54A2837D37AE88.dialnet02?codigo=2750868>
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (1998). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 1, (5-29). Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A/6070>
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, R. E. (2001). Rote Versus Meaningful Learning, en Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman, New York (226-232)
- Moraza Pérez, J. L. (1999): Decálogo-deseo para un arte de la enseñanza (de las artes). *Arteleku*. Recuperado de: [https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan\\_luis\\_moraza.pdf](https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan_luis_moraza.pdf)
- Moraza, J. L. (2012). *Arte en la era del capitalismo cognitivo*. Centro de Estudios, Museo Nacional Centro de Arte del Reina Sofía.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive development account of aesthetic experience*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1992). Cognition as interpretation in art education. B. Reiner y R. A. Smith (eds.). *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (Parte II, 92-123). Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Prensky, M (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. NCB University Press, Vol. 9(5).
- Proust, M. (2010) *En busca del tiempo perdido. Obras completas*. Barcelona: DEBOLSILLO.
- Ribot, Th. (2000). *La imaginación creadora*. Barcelona: mra ediciones.
- Simpson, B.J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics*, 10(4), 110-144.
- Sully, J. (1890). *The Child as artist. Studies in childhood* (298-330). Londres: Longmans & Green
- Vergara Ramírez, J. (2015) *.Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Biblioteca Innovación Educativa.
- Vigotsky, L. S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.
- Wolf. D. (1987). Child development and different cognitive styles. *Seminar proceedings: Issues in discipline-based art education: Strengthening the stance, extending the horizons* (2-8). Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza editorial.

A portrait of Barbara Strozzi, a Venetian composer and performer. She is depicted from the chest up, wearing a white, ruffled, low-cut dress with a blue sash. Her hair is styled in an updo with a small floral ornament. She has a serious expression and is looking slightly to the right. The background is dark and indistinct.

# “BARBARA STROZZI

**400 AÑOS DEL  
NACIMIENTO DE LA  
CÉLEBRE COMPOSITORA E  
INTÉRPRETE VENECIANA ”**

**Sandra Soler Campo**  
Universitat de Barcelona

## RESUMEN

Debido a la creciente popularidad de los conjuntos vocales femeninos que resultaron después del establecimiento del concierto delle donne en 1580, las compositoras en la Italia moderna obtuvieron un mayor acceso a la formación musical. Esta situación hizo posible que la productividad musical aumentara considerablemente entre mujeres, particularmente en el ámbito de la música vocal (Jezic, 1994). El auge de los conjuntos vocales femeninos durante las primeras décadas del período barroco fue un momento crucial en la historia de la música en lo que respecta a la inclusión de las mujeres en éste ya que finalmente el sexo femenino alcanzó un amplio reconocimiento por su talento. En la Venecia del siglo XVII, una mujer destacó por su labor como compositora y como intérprete, ella fue Barbara Strozzi. Mujer músico admirada en su época y que ahora celebramos el 400 aniversario de su nacimiento.

## PALABRAS CLAVE

Mujeres, Música, Sociedad, Barroco, Venecia

## ABSTRACT

Due to the growing popularity of the female vocal ensembles that resulted after the establishment of the delle donne concert in 1580, the composers in modern Italy gained greater access to musical education. This situation made it possible for musical productivity to increase considerably among women, particularly in the field of vocal music. The rise of female vocal ensembles during the first decades of the Baroque period was a crucial moment in the history of music with regard to the inclusion of women in it, since finally the female sex was widely recognized for its talent. In the Venice of the seventeenth century, a woman noted for her work as a composer and as an interpreter, she was Barbara Strozzi. Woman musician admired in his time and we now celebrate the 400th anniversary of his birth.

## KEYWORDS

Women, Music, Society, Baroc, Venice

# BARBARA STROZZI

## 400 AÑOS DEL NACIMIENTO DE LA CÉLEBRE COMPOSITORA E INTÉRPRETE VENECIANA

Sandra Soler Campo  
Universitat de Barcelona

### INTRODUCCIÓN

La grandeza del estado veneciano se debió en gran parte a su longevidad y continuidad política en el siglo XVII. Para ello, dos factores fueron claves: su situación geográfica en la península italiana y su constitución. La estructura gubernamental de la República Veneciana se caracterizó por ser un estado perfectamente equilibrado. Como oligarquía constitucional, Venecia concentró el poder político en un país relativamente restringido. Dentro de la clase nobiliaria, sin embargo, ese poder se distribuía de un modo que impedía que cualquier individuo participara de manera inapropiada. La clase dominante veneciana, aunque restringida y hereditaria, era en realidad más abierta que la de otros estados italianos. Teóricamente comprendía un gran número de familias de igual rango, aunque no fue así en la práctica. Lo que distinguió especialmente a la nobleza veneciana fue su participación activa y privilegiada en el comercio. Los gobernantes patricios también eran comerciantes en Venecia de modo que su poder económico se extendió más allá de las inversiones en el comercio dando lugar a que varias familias llegaran a obtener verdaderas fortunas.

Durante la República de Venecia hubo la costumbre de documentarse gran parte de los acontecimientos que tuvieron lugar. A diferencia de la mayoría de las ciudades italianas y del resto de Europa, en Venecia, la presencia femenina en la vida laboral y en la sociedad en general estaba excepcionalmente extendida. De manera que era muy común

que hubiese mujeres en la práctica totalidad de los sectores laborales: algunas optaban por trabajar en el campo, otras fundaron claustros, hospitales, instituciones para albergar a personas necesitadas y/o peregrinos; otras eran propietarias de fábricas de vidrio, enfermeras, cantantes, etc.

Venecia tenía también sus tradiciones así como también su propio calendario de festividades. Todas estas celebraciones incluían eventos musicales, espectáculos, procesiones y presentaciones teatrales.

En 1580, Alfonso d'Este, duque de Ferrara, estableció el conjunto de canto virtuoso más famoso llamado el *concierto delle donne*, también denominado conjunto de damas. La formación de tal conjunto dio lugar a que numerosos nobles quisieran contratar a virtuosas para que actuaran en su corte, comenzando en Ferrara y Mantua en la década de 1570. Ello favoreció que las cantantes talentosas se vieran reconocidas y estuviesen bien pagadas. La fascinación italiana por la belleza de las voces femeninas permitió a mujeres con talento continuar con sus carreras musicales y servir también como referentes femeninos a aquellas que se estaban preparando para ser músicos. Si bien en siglos anteriores no se aceptaba que pudiesen cantar en público, ahora se las elogiaba fervientemente por sus actuaciones. Numerosas cortes se rodearon de jóvenes músicos con habilidades prometedoras. En éstas se les ofrecía conocimientos musicales



teóricos y las habilidades necesarias para componer. Adquiriendo tales conocimientos musicales las compositoras pudieron crear obras sofisticadas y de gran complejidad de características similares a las que componían sus iguales masculinos. El desarrollo de la instrucción musical para mujeres cantantes permitió que un mayor número de mujeres recibieran educación musical, lo que dio como resultado

una variedad más amplia de carreras musicales.

A medida que avanzaba el periodo barroco, las mujeres vieron más oportunidades de continuar con sus carreras musicales, especialmente como cantantes. También en el ámbito de la composición fueron haciéndose poco a poco un lugar.

## MÚSICA VOCAL

Así como en el Renacimiento surgen los castrati, en el periodo barroco aparecen en escena y ante un público las *Prima donna*. Ello tuvo lugar coincidiendo con el nacimiento de la ópera, uno de los géneros profanos vocales más importantes de este periodo. Estas mujeres intérpretes no eran simples cantantes, sino que podemos compararlo con lo que en la actualidad son los ídolos de masas. Además de cantantes, algunas de ellas se dedicaban también a la composición. Estas intérpretes tenían cierta libertad interpretativa sobre el escenario. Es decir, a pesar de ser fieles a la partitura e intenciones originales del compositor, no debemos entender ésta como algo cerrado sino más bien al contrario. Se trataba de meros esquemas que contenían las partes fundamentales a partir de las cuales el/la intérprete improvisaba con adornos, florituras, transiciones... Ello hacía de cada interpretación un hecho musical único, diferente e irrepetible teniendo la posibilidad de crear con libertad y permitiendo que cada músico diera vida a la partitura de un modo personal y acorde con sus sentimientos o simplemente con el momento.

La fascinación por las voces femeninas, se expandió a una gran diversidad de géneros vocales, pero particularmente en el género operístico.

El auge de la ópera, después de 1600, fue un momento clave haciendo posible que las mujeres se subiesen a un escenario e interpretasen música para una audiencia. Los madrigales del destacado autor italiano Claudio Monteverdi (1567-1643) permitieron a las mujeres expresarse de una manera nueva

y liberadora que había sido vista con anterioridad (Gordon, 2004). Mientras que las sociedades patriarcales (que en realidad era la mayor parte de la Europa occidental) continuaron silenciando a las voces femeninas, las poderosas voces operísticas femeninas de la Italia moderna temprana comenzaron a romper con esta norma. En la mayoría de países, se consideró inapropiado que las mujeres usaran sus voces y cuerpos para evocar la emoción en la audiencia.

El papel de estas mujeres intérpretes de ópera cautivó a la audiencia desde que comenzó a aparecer en escena. A lo largo de los siglos XVIII y XIX, la devoción del público hacia estas mujeres se convirtió en un culto a la celebridad. Algunos ejemplos de mujeres *prima donna* fueron Andreana Baroni (1580 – 1640) y Francesca Cuzzoni (1700 – 1772) entre otras.

El nacimiento de la imprenta, obra del alemán Johannes Gutenberg que tuvo lugar en el periodo anterior, el Renacimiento, permitió un mayor desarrollo de la cultura en todos sus ámbitos. Se produjo una auténtica transformación en política, religión y artes, permitiendo que el saber escrito dejase de ser un patrimonio de unos cuantos (elitista) y se expandiera a amplias capas de la sociedad. Esta situación, musicalmente hablando, va a favorecer tanto a hombres como mujeres que se dediquen a la composición y al hecho de poder difundir sus obras y conocer qué es lo que estaba ocurriendo en el resto de países a una mayor velocidad. Además, las técnicas de impresión irán también evolucionando

y favoreciendo por tanto tal situación. La imprenta permitió realizar tiradas de múltiples ejemplares de libros. Fue, sin duda alguna, una verdadera revolución, permitiendo el acceso a la cultura a toda la sociedad (acceso que siempre había estado en manos de la iglesia). Además, las mujeres (aunque pocas) empiezan a tener la posibilidad de poder publicar las obras musicales que ellas mismas componen aunque generalmente lo hicieron utilizando un seudónimo masculino. Los conventos y monasterios que ya anteriormente habían sido centros de creación musical femenina, continuaron gestando

composiciones nuevas de gran calidad musical (Garvey, 2003). En el Barroco el crecimiento de la industria de la impresión fomentó el reconocimiento y la difusión de la creatividad musical de las mujeres. El impulso creativo de las mujeres compositoras barrocas ahora podría imprimirse, interpretarse y ser escuchado en diversos lugares simultáneamente (Rodríguez, 2014).

## LA ÓPERA EN LA REPÚBLICA VENECIANA DEL SIGLO XVII

El periodo Barroco estará repleto de cambios sociales, políticos, económicos que repercutirán directamente en el arte, y consecuentemente en la música. Fue en Italia donde nació el estilo Barroco, y desde allí se extendió por el resto de Europa.

El arte Barroco se caracterizó por su mayor dramatismo y tensión en las obras de arte. El hombre es tan sólo una parte de la Naturaleza, gran fuente de inspiración artística. Existe una renovación litúrgica la cual conlleva una serie de reformas eclesiológicas. La Contrarreforma reforzará la idea de que el mensaje de la iglesia es la única realidad que conduce a la salvación. Por ello, la institución eclesiológica controlará la creatividad y expresividad del hombre. La Iglesia junto al Estado (las dos grandes instituciones) generarán inseguridad en los ciudadanos/as, quienes tenían que someterse a la autoridad absoluta del rey sin expectativas de seguridad alguna.

A pesar de que las condiciones de trabajo con las que se encontraban una gran parte de mujeres eran las más ideales y estaban lejos de las de los países occidentales modernos, un gran número de mujeres venecianas tuvo la oportunidad de expresar su potencial y lograr resultados notables, así como también ganarse el respeto y reconocimiento de la sociedad. Por todo ello, la libertad otorgada a las mujeres en la Venecia del siglo XVII, reconoció y respetó a varias mujeres que destacaron en diversos ámbitos.

El género vocal por excelencia, la ópera, no se originó en Venecia, pero del mismo modo que floreció enormemente en esta avanzada y cosmopolita ciu-

dad. Nacida en Florencia y desarrollada en Roma, la ópera se definió esencialmente como un género veneciano. Solamente en esta ciudad se daban las tres condiciones cruciales para su establecimiento y permanencia a corto y largo plazo: la regular demanda, el respaldo financiero y una amplia audiencia que cada vez era más numerosa. El drama musical acomodó fácilmente a la última moda con el objetivo de mostrarlo ante un público que ya estaba preparado para ello y que acudía a los teatros a tal evento musical con gran frecuencia.

El respaldo financiero (el cual era necesario para mantener viva tal costoso género musical) provenía básicamente de la estructura sociopolítica veneciana. Existía una ardiente competencia entre las familias patricias, (especialmente entre la clase mercantil), fomentando la inversión en teatros como un medio para aumentar su riqueza y estatus social. Por ello, gracias a la inversión realizada por algunas familias poderosas venecianas (quienes se hicieron cargo de los principales gastos) se construyeron nuevos teatros o se adaptaron los más antiguos para que se pudieran seguir realizando producciones operísticas en estos y así satisfacer a la audiencia veneciana.

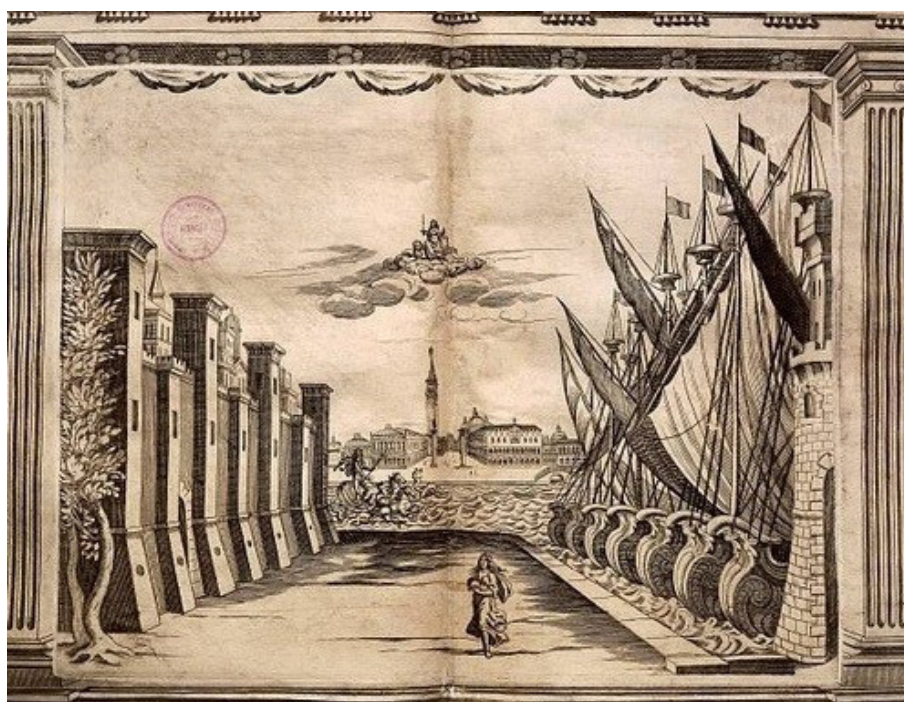
El éxito comercial de la ópera era una preocupación de primera índole. Por ello se escribieron gran cantidad de óperas para el público. La ópera en Venecia se distinguió de la de Florencia y otras cortes de la península italiana por un aparte debido al público receptor de ella y por otra debido a su base socioeconómica. La aprobación pública era importante no solo para los patrocinadores financieros sino que afectaba también y directamente a

compositores, libretistas y escenógrafos. El principal objetivo (además de entretener a un público y mantener la fama de ciudad moderna) era obtener beneficios económicos. El éxito de una ópera dependía de su atractivo para un amplio variado público que debía llenar las salas y teatros a diario.

Uno de los teatros más destacados venecianos fue el Novissimo, el cual cerró sus puertas definitivamente en 1645. No obstante su influencia en la historia de la posterior ópera en Venecia fue indudable. Con el lanzamiento de la carrera de las primeras Prima donnas, los gerentes establecieron en éste nuevos estándares para las cantantes, elevándolas a una mayor prominencia y una mayor influencia en la asociación operística con compositores y libretistas. Al proporcionar tal entorno físico y situación financiera aumentaron el nivel y la importancia de la ópera transformándola en un arte independiente. Ello estuvo íntimamente ligado a la imagen de la República. La campaña publicitaria llevada a cabo por el teatro Novissimo y la de su ciudad, Venecia, estimularon el interés y la emoción por el nuevo arte creándose de este modo un mercado operístico tanto en Venecia como en el extranjero (Palisca, 1968). Además, en lo que respecta a la faceta artística de estas mujeres intérpretes que pudieron actuar ante una audiencia y fueron aplaudidas y reconocidas por ello, facilitó que cada vez hubiese más referentes femeninos en este ámbito y por lo tanto favoreció que un mayor número de mujeres se animaran a realizar estudios musicales en ámbitos como el de la interpretación que en periodos anteriores habían sido única y exclusivamente territorio masculino.

A fines de la década de 1640 y 1650, como consecuencia del enorme éxito de la ópera, los libretistas se alejaron de la órbita troyano-romana y varios libretos de este período se ubicaron en lugares extranjeros (como Asiria, Tauris...) con el objetivo de enriquecerse de nuevas fuentes para sus tramas. Sin embargo, estos libretos no estaban tan estrechamente relacionados con la política veneciana como los anteriores. La preocupación de Venecia por el poder otomano alcanzó su primera crisis en 1645 con el estallido de la guerra, que agotó la mano de obra y los recursos venecianos durante casi un cuarto de siglo. La nobleza veneciana que en su día apoyó económicamente la ópera no pudo continuar haciéndolo del mismo modo, por lo que el género operístico no pudo evitar verse afectada por tal crisis financiera. Junto con la prohibición de todos los demás espectáculos públicos, los teatros de ópera se cerraron la temporada del 1646 y durante varios años no abrieron sus puertas. Cuando la crisis llegó a su fin, la vida cultural y operística de Venecia cobró fuerza de nuevo. A pesar de que la mayor parte de teatros abrió de nuevo sus puertas y ofreció sus espectáculos al público deseoso de volver a asistir a ellos, el Teatro Novissimo nunca lo hizo (Murata, 1978).

Durante esta década, las referencias a la ciudad de Venecia en los libretos de ópera fueron más explícitas y extrínsecas. Así, aparecieron en los prefacios o en los prólogos o epílogos aquellos elementos de encuadre del drama marginales que tradicionalmente estaban reservados para referencias ocasionales (Muir, 1981).



**Imagen 1.** Escenografías de Torelli<sup>1</sup> para el Teatro Novissimo que representa la ciudad de Venecia

<sup>1</sup> Giacomo Torelli, fue un excelente escenógrafo de la Venecia del siglo XVII. Alcanzó la cima de su éxito con la escenografía de la ópera *La finta pazza* (1641) en el Teatro Novissimo.

El control de la expresividad humana repercutirá directamente a la creación musical. A partir de la Contrarreforma, el arte estará a total disposición de la Iglesia, por ello se establece una estrecha relación entre el espíritu Barroco y la Contrarreforma. En este contexto, las mujeres tendrán ciertas dificultades para poder desarrollar su creatividad musical tanto a nivel interpretativo como creadoras (Bowers y Tick, 1986).

Así, las mujeres tenían asignados básicamente dos roles: casarse y tener hijos. Si bien estos roles eran diferentes entre sí requerían diferentes responsabilidades, ambos estaban sujetos a la autoridad masculina en cierto modo. Cuando una mujer no encajaba dentro de estos roles, se encontró a menudo con ciertas dificultades. En general, la mujer músico del siglo XVII podrá desarrollarse y ampliar sus conocimientos musicales en tres contextos:

1. En la corte, aquellas mujeres que procedían de familias acomodadas. Únicamente podían hacerlo antes de contraer matrimonio, puesto que una vez casadas debían dedicarse a formar una familia y al cuidado y bienestar de ésta.

Otras compositoras estuvieron al servicio de la nobleza y sirvieron en cortes donde continuaron recibiendo más instrucción musical. La más reconocida compositora de la corte de la época fue Francesca Caccini (1587-1640) conocida también como la Cecchina (Silbert, 1946). Nació en el seno de una familia de músicos que trabajan para los Medici. Hija de uno de los inventores del género operístico, Giulio Caccini, tuvo facilidad para la música desde pequeña. También su hermana, Settimia y madrastra Marguerita, eran partícipes en la vida musical de la familia. El padre de Francesca se implicó para que su hija pudiera dedicarse a la música y pudiera obtener un salario por su trabajo. Debido a que éste era un músico de prestigio y estaba al servicio de una de las familias más poderosas del momento pudo conseguirlo. No estaba permitido que las mujeres tuviesen una profesión remunerada, entonces la Duquesa Cristina de Lorraine ofertó a Francesca un contrato peculiar. Éste incluía un marido a medida, el cantante Giovanni Battista Signorini, quien, a pesar de no gozar de una buena posición económica aceptó el trato. Se considera además que esta mujer ha sido la primera compositora de ópera de la historia de la música. Ésta obra pionera, se titula *La liberazione di Ruggiero dall'isola d'Alcina* (1625).

2. Los Conventos continuarán siendo centros de producción musical (música compuesta para finalidad concreta en las celebraciones religiosas). Existe un gran número de conventos en la península italiana donde se han encontrado obras firmadas por mujeres. Algunos de ellos son: los Conventos de Sta. Ágata y el de San Marino de Leano en Pavía; Los Conventos de Sta. Caterina, el de Sta. Margarita en Milán; El de Sta. Cristina en Bologna. El convento de Radegonda (Milán) debió ser un centro de gran importancia por las alusiones que hacen de él viajeros de la época. Veamos un fragmento del manual de Filippo Picinelli:

Las monjas de Santa Radegonda de Milán, en el proceso de la música están dotadas de tal rara exquisitez, que deben ser reconocidas como las primeras cantantes de Italia. Visten el hábito Cassinense de la orden de San Benito, y sin embargo bajo su túnica negra, a quien las escucha le parecen candorosos y armoniosos cisnes, que llenan el corazón de maravillas, y embelesan las lenguas en sus oraciones. Entre estas religiosas Donna Chiara Margarita Cozzolani merece la mayor alabanza, Chiara [Clara] es su nombre pero incluso lo es más su mérito, y Margarita [perla] por la inusual y excelente nobleza de su invención musical... (Picinelli, 1670).

En general, los conventos brindaron a las mujeres la oportunidad de componer e interpretar música generalmente sin restricciones patriarcales. Así, las monjas no tenían esposos ni hijos a los que cuidar, y generalmente recibían una excelente instrucción musical.

3. Contraer matrimonio con un músico para poder trabajar con él (en ocasiones bajo anonimato).

Muy diferente fue la vida profesional de la también italiana Bárbara Strozzi (1619 – 1677). Se educó en la corte veneciana de Giulio Strozzi. Durante este periodo histórico, en Venecia florecieron los centros donde se discutía de poesía, música, cultura... a estos ambientes tuvo acceso Bárbara, quien participó activamente como intérprete (Rosand, 1978). Su padre creó en 1637 una academia especialmente para ella, la denominada Accademia degli Unisoni. La creación de esta institución no fue excepcional, pues la mayoría de ciudades italianas del momento contaban con academias donde debatir en torno a temas culturales, sociales, interpretar música de cámara.

El principal objetivo de Giulio fue el de institucionalizar las actuaciones de Bárbara y ayudarla a construir su reputación en un entorno enriquecedor lleno de pensadores creativos inteligentes e inspiradores. La academia degli Unisoni se centró principalmente en la música, y en ella se celebraron numerosas discusiones en torno a la música. El hecho que Barbara tuviera acceso a este ambiente académico y musical complementó su formación, personalidad y sentido crítico. A pesar de que fue la única mujer partícipe en la Accademia fue respetada y tratada con respeto (Briscoe, 1987).

Barbara Strozzi puede que haya sido la única compositora profesional del barroco italiano pero ello no exime que estuviera exenta de la realidad económica de la época. A lo largo del siglo XVII, algunos compositores obtuvieron atractivas sumas de dinero obtenido de las tasas pagadas por quienes desearon que se le dedicara una pieza musical pero no podemos hablar todavía de la independencia económica de los músicos. Es decir, no se podía obtener beneficio alguno de las ventas de su música como sí ocurrirá en periodos históricos posteriores.

Bárbara estuvo inmersa en las tradiciones de Claudio Monteverdi. Su maestro, Francesco Cavalli, quien a la vez fue alumno de Monteverdi, y su padre, Giulio Strozzi, le escribió algunos de sus libretos.

Además de contar con el apoyo de su padre, también lo tuvo del mecenas Fernando II de Austria. Todo ello, además de su extraordinario talento, hizo posible que fuese la primera mujer que llegara a desarrollar su trabajo como compositora e intérprete fuera de la corte. De sus obras destacan los ocho libros de madrigales (el op.4 no ha llegado hasta nuestro días). El primero de ellos, *Il primo libro de madrigali* se publicó en 1644. El segundo

*Cantate, ariette e duetti* en 1651. El tercero *Cantate e ariette* en 1654 y el Quinto *Sacri musicali affetti* en 1655. El sexto (1656), séptimo (1659) y octavo (1664) volúmenes son colecciones de cantatas y arias a solo. A pesar del gran número de cantatas compuestas, ha estado muy descuidada por la mayoría de editores e intérpretes, ya que sus obras en contadas ocasiones se llevan a escenario. Hasta el momento no se han encontrado noticias acerca de su matrimonio. No se sabe si se casó o no. Lo que sí se conoce es el apoyo y protección que gozó por parte de aristócratas y reyes después de que su padre falleciera en 1652.

Barbara Strozzi tuvo también una larga carrera musical fuera de la corte. Fue una de las primeras mujeres educadas en su propio hogar con el objetivo de alcanzar tal fama. Aunque Bárbara era la hija ilegítima de Giulio Strozzi y su sirvienta Isabella Griega, Giulio le ofreció todo su apoyo. Su singular historia como hija ilegítima de un señor de clase media no detuvo su carrera, al contrario, la fortaleció y le dio una perspectiva única como músico. Libre de vínculos religiosos o políticos, Barbara compuso música para cantar, (principalmente para voz soprano) y piezas acompañadas de bajo continuo. Su libertad le permitió tener un control total sobre sus creaciones y su carrera, lo que le permitió lograr mucho más que cualquier otro compositor de su época.

La gran mayoría de obras compuestas por Barbara Strozzi reflejan la preocupación cultural veneciana del siglo XVII por la persuasión emocional e intelectual a través de la música y el texto. Su habilidad en la escritura del texto de las piezas se centró en su sensibilidad a través de las palabras y su estilo narrativo. Sus canciones estaban llenas de lamentos que aprovecharon el poder de las lágrimas para conmovir a su público. En este periodo histórico, la gran mayoría de cantatas no se imprimieron, quedándose los manuscritos en manos de unos pocos. Pero aun así, Bárbara publicó ocho volúmenes de este género vocal.

La vida y arte de Barbara Strozzi estuvieron íntimamente relacionados con el apoyo paterno del que gozó. Éste apoyó su carrera musical y la introdujo en el mundo intelectual y musical de la Venecia del siglo XVII.

En resumen, fue la compositora más prolífica de música vocal secular impresa en Venecia a mediados del siglo. Su vasta producción musical incluía géneros como arias, recitativos, cantatas solistas,

madrigales, y duetos. Las exitosas carreras profesionales de estas compositoras durante barroco italiano atestiguan el acceso cada vez mayor a una mejor formación musical femenina después de 1580.

La francesa **Élisabeth - Sophie Chéron** (1648 – 1711) fue un claro ejemplo de artista integral. Dominaba la música, las artes plásticas y la literatura. Fue quizás a nivel literario donde se reconoció más su aportación artística (fue becada por Luis XIV). Algunas de sus obras destacadas son *Esssay des pseaumes et cantiques mis en vers, et enrichis de figures*; *Le Cantique d'Habacuc*; *Les Cerises renversées*. A pesar de ser una mujer, vio reconocido su trabajo y esfuerzo en vida. Además fue nombrada miembro de la Accademia dei Ricovrati de Padua en 1699.

Una de las compositoras más prolíficas de este periodo y más reconocidas fue la parisina **Elisabeth Jacquet de la Guerre** (1667 – 1729). Niña prodigio y procedente de la familia de músicos Jacquet, es considerada una de las mejores compositoras del barroco. Alcanzó la fama y reconocimiento desde su niñez, tocando en la corte de Luis XIV para entretener a Madame de Montespan. Cuando en 1684 se casa con el organista Marin de la Guerre inicia su carrera profesional como pedagoga (de clave), compositora e intérprete. De su prolífica obra debemos destacar su *Premier Livre de Pièces de Clavessin*; Su primera gran obra, la ópera pastoral *Céphale et Procris* (con libreto de Joseph-François Duché de Vancy, representada y publicada en 1694 por Ballard. Luego se produce un lapso de tiempo, hasta 1700, en el cual la compositora no publica ninguna obra. Ello se debe al fallecimiento de varios de los miembros de su familia (su padre, un hermano, su marido y su único hijo). Posteriormente compone y publica en París varias Cantatas y Sonatas adaptadas a los modelos franceses del momento: *Cantates françoises, libre I* (1708); *Cantates françoises, libre II* (1711) entre otras. La autora era totalmente consciente de la originalidad de sus obras y que era una pionera y una aventajada al ser mujer y poder dedicarse a la música en sus diferentes ramas. En su obra biográfica se recogen algunos de sus pensamientos.

*No es cosa de hoy que las mujeres hayan ofrecido en él (en el teatro) excelentes composiciones poéticas de gran éxito. Pero ninguna, hasta el momento, intentó musicar toda una ópera; la ventaja que obtengo de mi empeño es que su carácter extraordinario la hace tanto más digna de vos, Señor [...]. (Lescat, 1991).*

Además de las compositoras citadas, contamos con un número de mujeres compositoras e intérpretes que desarrollaron su carrera artística entre el periodo barroco tardío y el clásico e incluso algunas entre el clásico y romántico. La portuguesa **Bárbara de Braganza** (1711 – 1758) procedente de familia noble, recibió clases en Portugal del mismísimo Domenico Scarlatti. Lamentablemente no se conservan obras de Bárbara, pero gracias a varios escritos de la época se sabe de ella que era una apasionada de la música, además de notable compositora. Escribió un total de siete óperas. Algunas de las más destacadas son *Il ristoro d'Arcadia* (1747) y *Ciro en Armenia* (1753).

**María Teresa d'Agnesi** (1720 – 1795), procedía de una familia de intelectuales milaneses. Con frecuencia se reunían en su hogar los más intelectuales e ilustres del momento. En estos encuentros, María Teresa interpretaba piezas musicales (algunas de otros autores y otras composiciones propias).

El piano<sup>2</sup>, instrumento inventado por Bartolomeu Cristofori de Padua, debutó el año 1750, y sirvió como un factor de gran importancia en el desarrollo de las mujeres como compositoras e intérpretes. Las ilimitadas opciones que ofrecía el piano (de dinámica, acción, estilo, sonoridad...) hicieron posible que éste llegara a ser el instrumento más popular en toda Europa. Las familias que podían permitírselo económicamente deseaban tener un piano en el salón de sus hogares. Pronto se convertiría en el instrumento ideal para ser tocado por las mujeres. Muchas familias adquirirían el instrumento para que sus hijos/as supieran tocarlo y recibieran una educación musical desde la infancia. Sin embargo, la mayoría de músicos no se dieron cuenta que la versatilidad del piano y el crecimiento del repertorio musical fue uno de los medios a través de los cuales la mujer empieza a introducirse en el apasionante mundo de la composición.

<sup>2</sup> El piano fue inventado en torno al año 1700 por el paduano Bartolomeo Cristofori. Entre sus antecesores se encuentran instrumentos como la cítara, el monocordio, el dulcemele, el clavicordio y el clavecín. Bartolomeo Cristofori, fue contratado por el príncipe Fernando II de Médici como conservador de instrumentos. Fue un experto fabricante de clavicémbalos y fue así como pudo familiarizarse con las técnicas de fabricación de instrumentos de cuerda con teclado.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las vida y carrera profesional como músico de dos de las compositoras más célebres del barroco italiano, Caccini y Barbara Strozzi, son especialmente notables teniendo en cuenta que, en este período eran pocas las mujeres que continuaban formándose como músico transcurridos los años de juventud. La mayoría de sus contemporáneas lo hicieron tan sólo durante un periodo relativamente corto de tiempo y la mayor parte de sus obras son todavía desconocidas en la actualidad.

Tal y como avanzamos en el siglo XXI y debido en parte a la progresiva deconstrucción de estereotipos, logros alcanzados por mujeres y un gran número de excelentes trabajos de investigación cuyo objetivo ha sido la visibilización y reconocimiento de mujeres músico, nombres tales como Barbara Strozzi, Elisabeth Jacquet de la Guerre, Francesca Caccino e incluso de otros periodos históricos anteriores y posteriores como Clara Wieck, Alma Malher, Amy Beach, Lili Boulanger entre otras son cada vez más conocidos y escuchados.

Además, existen en la actualidad varios festivales musicales en los que se escuchan por primera vez obras de mujeres compositoras de periodos históricos anteriores y/o de mujeres músicos contemporáneos. Entre los diferentes eventos musicales que existen de este tipo me gustaría citar especialmente el festival dedicado a mujeres compositoras de todos los tiempos *Présences Féminines*, este año dedicado a Clara Schumann y al 400 aniversario del nacimiento de la italiana Bárbara Strozzi. Este se realiza en la ciudad francesa de Toulon desde el pasado 2011. Eventos musicales como este son una fantástica ocasión para descubrir y escuchar piezas que posiblemente la audiencia jamás ha escuchado o de ser así posiblemente lo habrá disfrutado en directo en contadas ocasiones. Además, dar la oportunidad a jóvenes promesas de la música en los diferentes ámbitos musicales y sobretodo en aquellos en los que las mujeres han sido invisibilizadas durante centenares de años como la composición o la dirección de orquesta hará posible que cada vez más exista un mayor número de referentes femeninos y con ello una mayor visibilidad femenina tan necesaria y justa para nuestra historia.

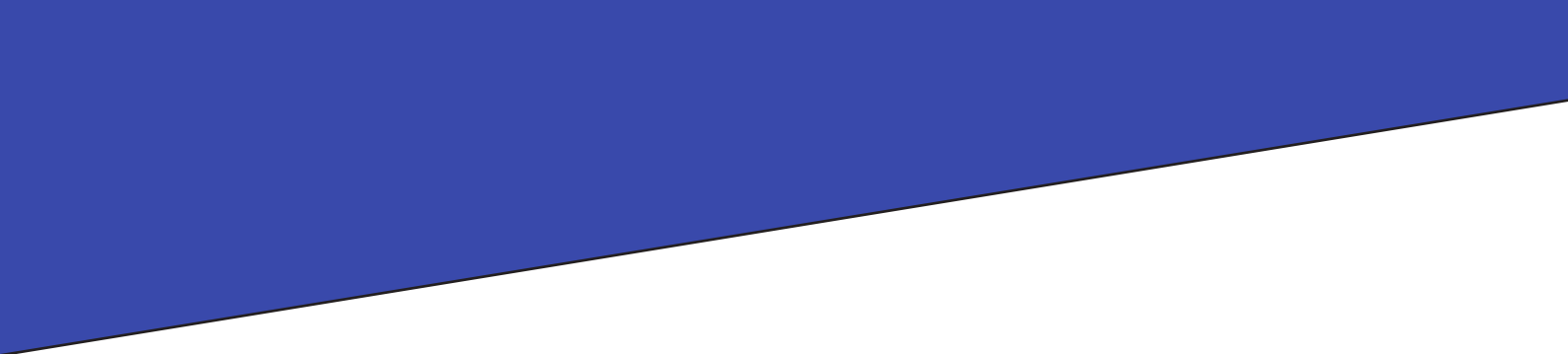
## AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento a Claire Bodin, directora del festival *Présences Féminines*, por su confianza y por la organización y gestión de un festival dedicado a mujeres compositoras de ayer y siempre.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Bowers, J. y Tick, J. (1986). The Emergence of Women Composers in Italy, 1566–1700 in *Women Making Music: The Western Art Tradition 1150-1950* ed. Jane M.
- Briscoe, J. (1987). *Historical Anthology of Music by Women*. Bloomington: Indiana University Press.
- Garvey, B. (2003). The Seventeenth Century in *From Convent to Concert Hall: A Guide to Women Composers*, ed. Sylvia Glickman and Martha Furman Schleifer. Westport: Greenwood.
- Gordon, B. (2004). *Monteverdi's Unruly Women: The Power of Song in Early Modern Italy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jezic, D y Wood, E. (1994). *Women Composers: The Lost Tradition Found*. New York: The Feminist Press.
- Lescat, P. (1991). *Méthodes et traités musicaux en France, 1660-1800: Réflexions sur l'écriture de la pédagogie musicale en France*. Paris: Institut de pédagogie musicale et chorégraphique-La Villette.
- Muir, E. (1981). *Civic Ritual in Renaissance Venice*. Princeton Press.
- Murata, M. (1978). The Recitative Soliloquy. *Journal of the American Musicological Society* 32: 45-73.
- Piccinelli, F. (2015). *Ateneo dei letterati milanesi 1670*. Roma: Facsimile Publisher.
- Rodríguez, B. (2014). *Del original de imprenta al libro impreso antiguo*. Madrid: Ollero y Ramos Editores.
- Rosand, E. (1978). Barbara Strozzi, *Virtuosissima Cantatrice: e Composer's Voice*. *Journal Of The American Musicological Society* 31.
- Palisca, C. (1968). The Alterati of Florence: Pioneers in the Theory of Dramatic Music. In *New Looks at Italian Opera: Essays in Honor of Donald J. Grout*, edited by William W. Austin, 9-38. Ithaca, N.Y., 1968.







# PETER

by Ana M

# EDWARDS

## . Vernia

Peter Edwards works as the Singing for the Brain™ Leader across several London boroughs. Initially he started as a volunteer with Alzheimer's Society in 2014 and since then has become a member of staff and led hundreds of weekly therapeutic musical interventions as well as showcasing many of the service users (people affected by dementia) at some of London's most prestigious venues – including The House of Lords, Buckingham Palace, The Lyceum Theatre and the Royal Albert Hall. Peter represented the Society at the House of Lords Commission into Dementia and Music and in 2018 his work with the Croydon SffB group was featured on the BBC Breakfast and Sky News Sunrise programmes. Peter retired from a varied and successful career in teaching in 2012 and then qualified as a mediator, working for Croydon Community Mediation service in addition to taking up again his work within adult education at City Lit as a teacher of Russian. He has also previously led adult groups in Communication Skills and Assertiveness. Peter's main hobby, unsurprisingly, is music. He has performed as a vocalist (both solo and in duet) at Fairfield and Blackheath Concert Halls, the Battersea Barge and Pizza on the Park in London as well as in cabaret at such venues as Rose's Turn, Don't Tell Mama and The Duplex in Manhattan



## INTERVIEW

# PETER EDWARDS

by Ana M. Vernia  
Jaume I University (Spain)

**Ana M. Vernia** Mr. Edwards, why did you choose to work with older people with dementia?

**Peter Edwards:** I have long had an affinity with older people; even as a schoolteacher I was determined to create many opportunities for the younger generation to interact with the more senior members of the local population. I thoroughly admire the 'greatest generation', as they are called in Britain; they went through so much with such courage and fortitude and we are all very fortunate that they did. The fact that attendees at Singing for the Brain have dementia is almost incidental – they are still lively and lovely people and we share a love for some of the greatest popular music in history.

It is worth noting that not all people that come to Singing for the Brain are 'older people'. There are many younger people that also have the condition. There are around 42,000 people in the UK aged under 65 who have what is known as early-onset dementia. Many of these individuals attend our session and gain just as much from them as the older people.

**AV** What is Singing for the Brain™ and where is it implemented?

**PE:** Singing for the Brain is a service for people with dementia and their carers, which is offered by most Alzheimer's Society regional offices .

Its aim is to build on the brain's capacity to recall music and lyrics long after dementia has begun to take its toll on other faculties. It is a social, therapeutic, musical intervention mostly based on group a capella singing of a range of popular songs of the 20th Century. It includes gentle and fun warm-up vocal exercises, and will often incorporate 2, 3 or 4 part rounds and counter melodies as well as use of percussion or other instruments to enhance the experience. The most important aspect is that it allows people to have fun in a safe environment, though its incidental outcomes are more profound than that.

**AV** To develop this Project, do you consider that you have enough support? I mean government and economic support.

**PE:** In short, no. Alzheimer's Society itself recognises that there is scope for far more groups to operate nationally than is currently the case and is looking to pilot methods of widening its availability so that everyone can have a local service to attend.

It is the case that in some areas Singing for the Brain has had to close owing to financial decisions made by commissioning groups, whilst in others waiting lists have been created owing to the huge popularity and positive word of mouth. The present and previous UK government has talked, no doubt sincerely, about 'parity of esteem' in the National Health Service between mental and physical well-being, but that is not yet remotely matched by parity of funding.

Increasingly, health professionals are recognising the indisputable value and substantive benefits of 'social prescribing', for example moving away from medical responses such as drugs towards recommending social activities to increase self-confidence and tackle the loneliness and isolation that some people diagnosed with dementia might encounter.

**AV** I did not know that in the UK there was a national association for Alzheimer's. Do you think the international associations on dementias are well connected between them?

**PE:** Dementia is a global issue which is only set to worsen. Alzheimer's Society works with international organisations and governments to ensure that everyone, not just those in the UK, are getting the right support and care that they need.

With the Society's help, many countries have adopted or developed a Dementia Friends programme. Dementia Friends tackles the stigma surrounding the condition and helps to make a better life for people with dementia, wherever they live.

**AV** From your point of view, has dementia research progressed? Or are actions like singing for the brain those that are bringing more knowledge?

**PE:** I see both branches as working in tandem. Almost every week popular newspapers carry stories about research highlighting all sorts of factors which

they allege are keys to understanding and finding a cure for dementia, but I am not sure that such research can ever satisfactorily eliminate all the variables in order to be able to come to a firm conclusion.

We seem to know more about the physical phenomena that accompany various types of dementia, which is a start, but so far it is hard to assert that medical research has made huge progress. I do believe that all manner of activities, not just singing, can alleviate some of the stresses and challenges of living with dementia, as much for the carers, friends and families as for the people with a diagnosis. I see new learning take place, I witness increased self-esteem in our guests, I hear carers report examples of retained memory outside of the session of songs and actions performed – so whilst research continues, social and creative activities are making a major contribution to alleviating some of the burden of the disease.

I do wonder whether it would be fruitful to support more research into WHY music has the effect it does in so many cases, by which I mean studying the inherent qualities of music and examining whether they are transferable and thus can be exploited to promote new learning and better cognition in other areas of people's lives. Is it the patterns, the logical progression, the return to the root chord, the rhyme scheme, the combination of rhythm and rhyme, for example, which make both retrieval of old material and retention of new subject matter possible?

In general dementia research hasn't progressed as much as research into other diseases, such as cancer. For example there hasn't been a new drug for dementia in 15 years. This is because historically funding for dementia has been largely neglected, with the amount spent on dementia research being dwarfed by spending on research into other conditions such as cancer and heart disease.

It is only through research that the causes of dementia can be fully understood, allowing us to develop new treatments and potential cures and to improve the care for people with dementia.

**AV** In the UK, do you consider that caregivers, researchers and volunteers act in common? Or on the contrary, are they disconnected from each other.

**PE:** As far as SftB is concerned, it is not the quality of the music nor the cognitive impact which matters,

it's the sheer fun of it. Researchers and 'experts' have to respect that the participants are highly unlikely to reap any benefits from their work and the danger is that the medical mode becomes the only model. I would be dismayed if music and dementia became ring-fenced and excluded the glorious work done all over the world by skilled but non-expert practitioners. The volunteers and carers do dovetail seamlessly when they participate and the social aspect of services such as Singing for the Brain quite possibly provides the greater benefit – as carers talk to each other they encounter others who can offer unconditional empathy and give the carer the opportunity to express negative feelings, especially anger, at the situation they find themselves in. Volunteers are frequently people who themselves have looked after a person with dementia and so the support is deepened and widened. I

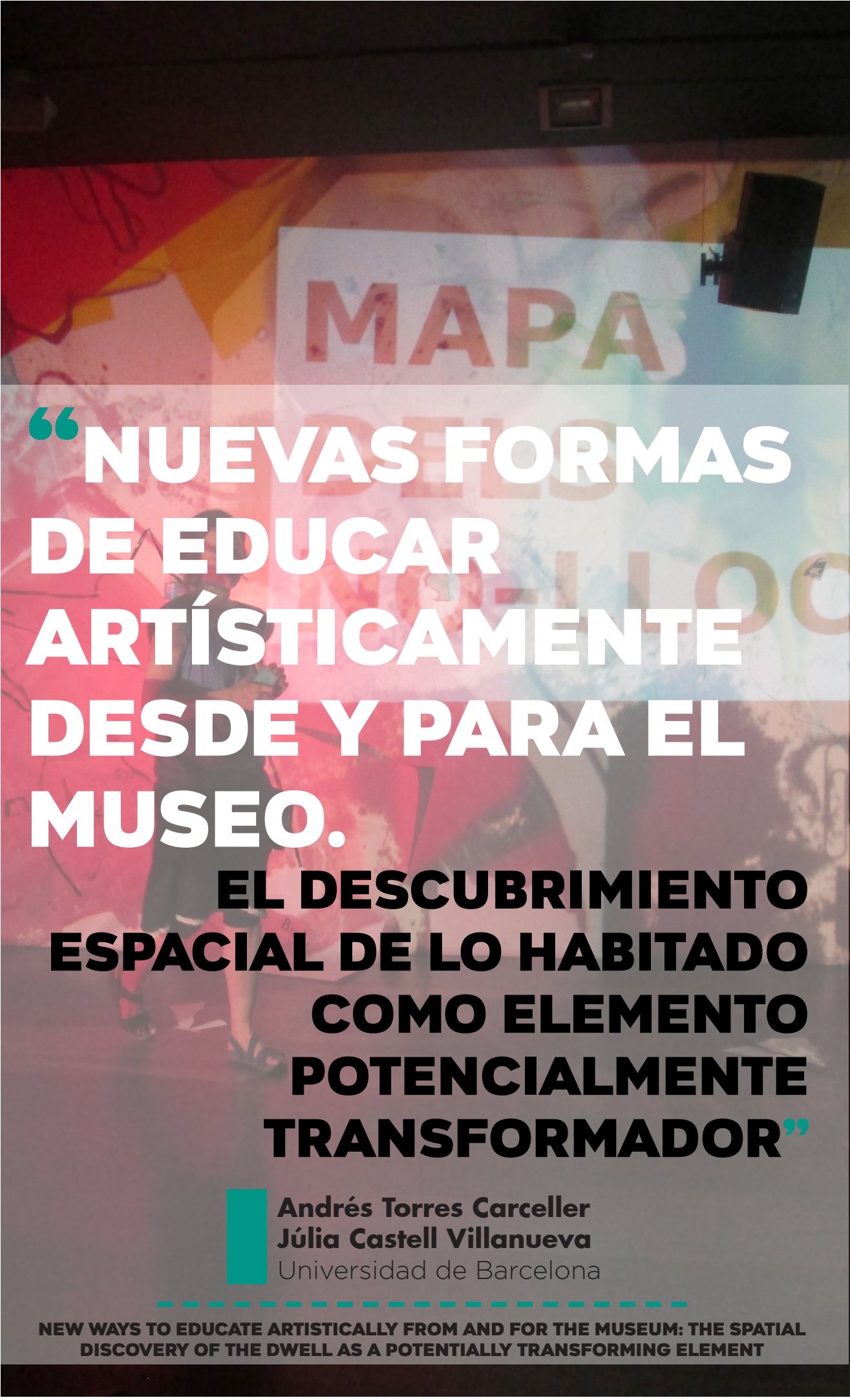
**AV** In the last issue of ARTSEDUCA, we announced a UK report on the economic contributions that music generates in the prevention of dementias. What is your opinion about it?

**PE:** The 2018 ILC report by the Commission on Dementia and Music ([www.ilcuk.org.uk](http://www.ilcuk.org.uk)) argues this case strongly. At a Singing for the Brain session, 30, 40, 50 or more people can have their lives enhanced for an hour a week for comparatively little outlay. In nursing homes, a scheme such as Playlist for Life can free up the time of healthcare professionals, reduce the need for medication and generally provide an effective and inexpensive solution to some of the symptoms of dementia – it's what in Britain might be called 'a no-brainer'!

**AV** If you had to keep a moment of your professional life, which one would you choose?

**PE:** There have been very many highlights, with performances in glamorous locations and in front of huge audiences who have exploded into a thunderous standing ovation, but it is the small and deeply personal things which make the biggest impact. The man who said to me: "Thank you for giving my wife back to me for two hours a week" gave me one of the greatest possible tributes I could wish for.

**AV** *Thank you very much for sharing your experience and views with ARTSEDUCA readers!*



**“NUEVAS FORMAS  
DE EDUCAR  
ARTÍSTICAMENTE  
DESDE Y PARA EL  
MUSEO.**

**EL DESCUBRIMIENTO  
ESPACIAL DE LO HABITADO  
COMO ELEMENTO  
POTENCIALMENTE  
TRANSFORMADOR”**

**Andrés Torres Carceller**  
**Júlia Castell Villanueva**  
Universidad de Barcelona

NEW WAYS TO EDUCATE ARTISTICALLY FROM AND FOR THE MUSEUM: THE SPATIAL  
DISCOVERY OF THE DWELL AS A POTENTIALLY TRANSFORMING ELEMENT

## RESUMEN

En el marco de L'educació de les arts II. Els llocs de les arts: escola, transversalitat i xarxes realizado en el centro de arte Arts Santa Mònica de Barcelona, en mayo del 2017, un equipo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, diseñamos un ciclo de talleres que fomentaban el descubrimiento espacial desde y para el museo como excusa metodológica para la enseñanza artística. En los talleres, dirigidos a docentes de educación Infantil, Primaria y Secundaria, se abordaba el tema del espacio desde cuatro metáforas conceptuales relacionadas directamente con cada una de las etapas educativas y un último espacio de reflexión con proyección de futuro sobre la práctica docente en las distintas etapas: el refugio (infancia), el tránsito (primaria), el no lugar (adolescencia) y el encuentro (docentes). Utilizando el lenguaje plástico como medio de expresión y comunicación, cada taller conformaba un meditado itinerario de propuestas que utilizaban la interacción directa con el espacio como detonante para reflexionar en torno a cómo habitamos el espacio y sus repercusiones desde un punto de vista educativo.

## PALABRAS CLAVE

**Percepción del espacio, Educación artística, Museos, Educación experiencial, Formación docente, Actividades artísticas**

## ABSTRACT

Inside L'educació de les arts II. Els llocs de les arts: escola, transversalitat i xarxes conducted at the art center Arts Santa Mònica in Barcelona, in May 2017, a team of teachers from the Faculty of Education of the University of Barcelona, designed a season of workshops that encouraged the spatial discovery from and for the museum as a methodological excuse for artistic teaching. In the workshops, aimed at teachers of Early Childhood, Primary and Secondary education, the theme of space was tackled from four conceptual metaphors directly related to each of the different actors of each educational stage: the refuge (childhood), the transit (primary), the no place (adolescence) and the meeting (teachers). Using the plastic language as a means of expression and communication, each workshop formed a meditated itinerary of proposals that used direct interaction with space as a trigger to reflect on how we inhabit the space and its repercussions from an educational point of view.

## KEYWORDS

**Space exploration, Arts education, Museums, Educational experience, Teacher education, Creative activities**

# NUEVAS FORMAS DE EDUCAR ARTÍSTICAMENTE DESDE Y PARA EL MUSEO EL DESCUBRIMIENTO ESPACIAL DE LO HABITADO COMO ELEMENTO POTENCIALMENTE TRANSFORMADOR

Andrés Torres Carceller  
Júlia Castell Villanueva  
Universidad de Barcelona

## ¿UN NUEVA FORMA DE RELACIONAR CONTENIDO Y CONTINENTE EN EL MUSEO?

Los diferentes cambios de enfoque y de concepción en relación a los museos, que han venido aconteciendo desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, especialmente en cuanto a intercambio de información y a su forma de interactuar con el visitante, no han hecho más que acentuar un constante proceso de acercamiento que también ha repercutido directa o indirectamente en su concepción espacial. De un acercamiento contemplativo y cognitivo, que nos permitía conocer e imaginar cuál es la procedencia del objeto, su autoría o los condicionantes de su contextualización histórico-social, se ha ido pasando paulatinamente a un acercamiento más físico y sensorial que nos permite, por encima de todo experimentar, sentir y emocionarnos.

Este cambio de acento museográfico que nos lleva de una acción eminentemente expositiva hacia una acción educativa más interactiva y experiencial, no afecta únicamente al contenido, entendido desde una concepción "micro" si no también al contenedor, desde un punto de vista "macro" al espacio. La concepción clásica de los museos como templos sagrados, destinados a la salvaguarda del conocimiento reforzaban un claro distanciamiento social y un carácter elitista. Por contra, las nuevas necesidades expositivas acontecidas a mediados del siglo XX, empezaron a favorecer la creación de espacios más diáfanos y neutros que, con los albores del nuevo siglo, han ido permitido progresivamente nuevas posibilidades adaptativas según diferentes usos y requerimientos. Arquitectos como Le Corbu-

sier o Mies Van der Rohe siguiendo una evidente línea funcionalista, revolucionaron en su momento el espacio museográfico con sus simplificaciones radicales para facilitar el acceso a las obras expuestas, posibilitando una conexión más directa con la sociedad.

Los nuevos espacios museográficos de hoy en día deben abrirse completamente a la sociedad si no quieren quedarse al margen, deben permitir la participación y la experimentación, rompiendo la unidireccionalidad comunicativa y favoreciendo su conversión en espacios reflexivos en los que los contenidos expuestos pueden ser analizados, o incluso rebatidos, desde diferentes ópticas.

El concepto de museo está cambiando y su concepción espacial también. Más allá de la perspectiva puramente arquitectónica (Vitòra, Bayo y Artero, 2012), reivindicamos la importancia como elemento educativo del concepto espacial, desde otros puntos de vista. Y nos parece especialmente interesante la visión etnográfica y filosófica de «lo habitado», en la línea que defiende Gaston Bachelard:

La dialéctica de lo lleno y de lo vacío sólo corresponde a dos irrealidades geométricas. La función de habitar comunica lo lleno y lo vacío. Un ser vivo llena un refugio vacío. Y las imágenes habitan. Todos los rincones están encantados, si no habitados. (Bachelard, 2000:130)



El concepto de habitar, se sitúa dentro de este aspecto intangible que deja la materialidad del objeto fuera de su ámbito, aunque se exprese a través de ella (Alberti, Frabboni y Tinagli, 2001). Los límites de la experimentación que supone lo habitado no pueden ser concebidos únicamente en términos de forma o función. Pueden y deben ser interpretados desde otros puntos de vista, por ello, el planteamiento de nuestra propuesta se centra principalmente en la generación de experiencias vivenciales, únicas y personales capaces de generar, en última instancia, una coincidencia de individualidades (Homburg y Giering, 2001) que permitan conformar una nueva mirada colectiva sobre la concepción del museo y su potencialidad educativa y formativa.

El abordar el ambiente museístico desde los procesos artísticos como medio de exploración y aprendizaje más allá del espacio educativo, permite adentrarse en lo real (Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980). Dando un uso poliédrico a los espacios según la mirada y la intención de cada individuo, explorando también lugares no habituales (Cerini y Frabboni, 1993), pues, aunque existan espacios que favorezcan o dificulten diferentes acciones, no dejan de representar una estructura de oportunidades (Zabalza, 1987), donde el sujeto más allá de

dejarse ordenar por el espacio puede revelarse y domar el espacio según sus intereses. De tal forma que en el acercamiento al espacio se establece una relación triangular entre la percepción, el actuante y el medio, de tal forma que el conocimiento del espacio es inseparable de la acción (Cabanellas y Eslava, 2005).

Entender el espacio como elemento educativo y fuente de acciones creativas, favorece que las escuelas a través de sus espacios, sus equipamientos y su ambientación cubran las necesidades humanas y pedagógicas de sus habitantes potenciando la relación entre ambos aspectos en lugar de limitarlos, y tal como defendía Malaguzzi: “pensar en una escuela que no prepare para la vida sino que se viva” (citado en Riera, 2005, p.27).

En este artículo exponemos una experiencia didáctica desarrollada con docentes de diferentes etapas educativas en un espacio museístico, empleando los procesos artísticos como medio de indagación y reflexión sobre el espacio como generador de conocimiento.

## UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL ARTS SANTA MÒNICA

El centro *Arts Santa Mònica* y el Colegio de doctores y licenciados en Bellas Artes y profesores de dibujo de Cataluña (COLBACAT) en colaboración con las facultades de Bellas Artes y Educación de la Universidad de Barcelona y de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona organizaron la muestra: *L'educació de les arts II. Els llocs de les arts: escola, transversalitat i xarxes*<sup>1</sup> que se complementaba con un cuidado programa durante todo el mes de mayo en el *Espacio Residencia* del centro *Arts Santa Mònica*, que incluía: una muestra expositiva, un programa de actividades y un conjunto de talleres que se vehiculan a través de la instalación artística complementaria.

El punto central del ciclo giraba en torno a una muestra expositiva que reunía seis proyectos educativos con enfoques y procesos diversos, relacionados con la educación Visual y Plástica en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Fig.1. Los proyectos, desarrollados en diálogo con la comunidad educativa y su entorno, sitúan todos ellos a los estudiantes como protagonistas activos del proceso y en los que la práctica artística actúa como motor de cambio (Arts Santa Mònica y COLBACAT, 2017). La muestra, por otra parte, incitaba a la creación de una red de redes interconectando los centros participantes<sup>2</sup>, integrados a su vez en diferentes redes educativas (la red *Escola nova 21*, la red de *Escuelas Tándem*, de *Escuelas Magnet*, *Waldorf* o red de *Centros Innovadores* del ICE-UAB) para fomentar una mejora educativa significativa que permita continuar compartiendo experiencias y potenciar sinergias colectivas.

<sup>1</sup> La educación de las artes II. El lugar de las artes: escuela, transversalidad y redes.

<sup>2</sup> Escola El Puig (Esparreguera), Escola Miquel Bleach (Barcelona), Institut Moisès Broggi (Barcelona), Escuela TretzeVents Waldorf-Steiner (Sant Cugat del Vallès), Escola Dovella (Barcelona), Institut Escola Les Vinyes (Castellbisbal).



**Figura 1.** Muestra expositiva La educación de las artes II.

El lugar de las artes: escuela, transversalidad y redes.

Fuente: los autores.

Con la voluntad de que la muestra expositiva fuese más allá y provocara una participación y una interacción profunda, un equipo de docentes del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Barcelona diseñó un ciclo formativo en formato taller, dirigido a docentes de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, vehiculado a través de un espacio expositivo conformado como una pequeña instalación artística que funcionaba como mapa conceptual del recorrido a emprender y, a su vez, de contenedor de los procesos de trabajo realizado en las diferentes experiencias. El objetivo principal con el que planteamos los talleres era empoderar a los docentes como creadores para conseguir, mediante la acción, despertar en ellos el interés por romper la rutina de sus clases y experimentar desde lo sensorial con nuevas propuestas que salen de las cuatro paredes del aula, incidiendo en la idea de que el tratamiento del espacio no puede ni debe dissociarse de la actividad docente para favorecer el nivel de engagement de los alumnos. Pero para evitar que la experiencia se convierta en un simple trasvase de recetas o actividades, los talleres se plantearon como un elemento potenciador, generador de situaciones, para que los docentes experimentaran en primera persona un planteamiento diferente, realizando acciones ideadas directamente para ellos (docentes) y no para el alumnado. El objetivo no era que ejercitaran algo que posteriormente podían emular y replicar como fórmula, sino fomentar a partir de la propia práctica un proceso ulterior de reflexión sobre el potencial que representa el diseño de actividades para sus alumnos con el espacio como eje vertebrador, aunque lo verdaderamente importante, era el planteamiento abierto de cómo investigar un tema mediante los procesos artísticos.

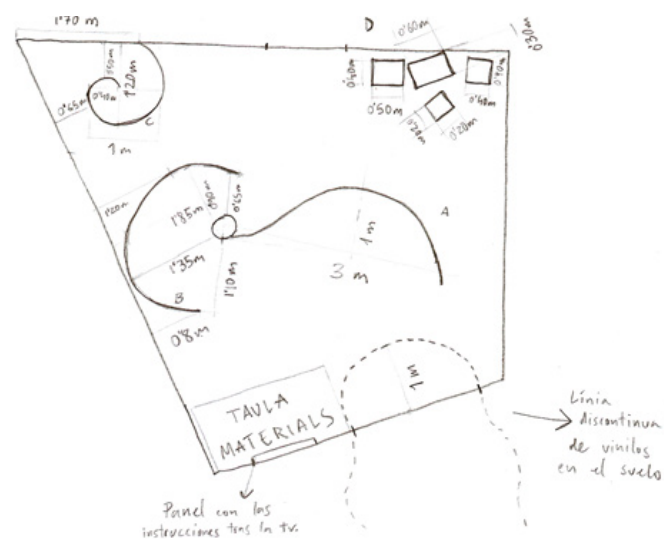
## EL DESCUBRIMIENTO ESPACIAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EXPERIENCIAL PARA LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

El ciclo de talleres titulado *4 mirades sobre l'espai i les arts en l'aprenentatge*. Proposta exploratòria al voltant de l'espai com a instrument pedagògic se planteó como un espacio interactivo, ubicado en la antesala a la muestra expositiva, que podía funcionar complementariamente al desarrollo de los talleres o de forma autónoma como espacio de reflexión anexo a la muestra.

La temática de la exposición preveía la afluencia de un público especializado, relacionado directa o indirectamente con el mundo de la educación. El hecho de que los visitantes inicialmente pudiesen tener unos conocimientos previos y una concepción personal sobre la educación Visual y Plástica comportaba un doble reto: la muestra debía responder a las necesidades de un público experto que quería profundizar en los temas a través del desarrollo de los talleres y una visita autónoma abierta a su vez a un público general.

La instalación conformaba en sí misma una obra artística interactiva en constante construcción que animaba a la reflexión y a la inspiración creativa. Este espacio expositivo se construyó como un lugar de pensamiento sobre los retos y las contradicciones de la educación artística que partía de la interacción con y desde el espacio que conforma el museo. La propuesta se articulaba conceptualmente en torno a cuatro temas principales relacionados con el redescubrimiento espacial y el habitar: el Refugio, el Tránsito, el No-lugar y el Encuentro Fig.2 (Castell, Torres, Otero y Navarro, 2018). Estos espacios inexistentes habitados conceptualmente con

cada una de las temáticas se insinuaba museográficamente de forma minimalista con una línea discontinua marcada en el suelo y algunas sintéticas instrucciones para fomentar la interacción.



**Figura 2.** Planimetría organizativa de la instalación artística que servía como fuente de inspiración y receptáculo de las experiencias generadas en los talleres y por los visitantes autónomos. Fuente: los autores.

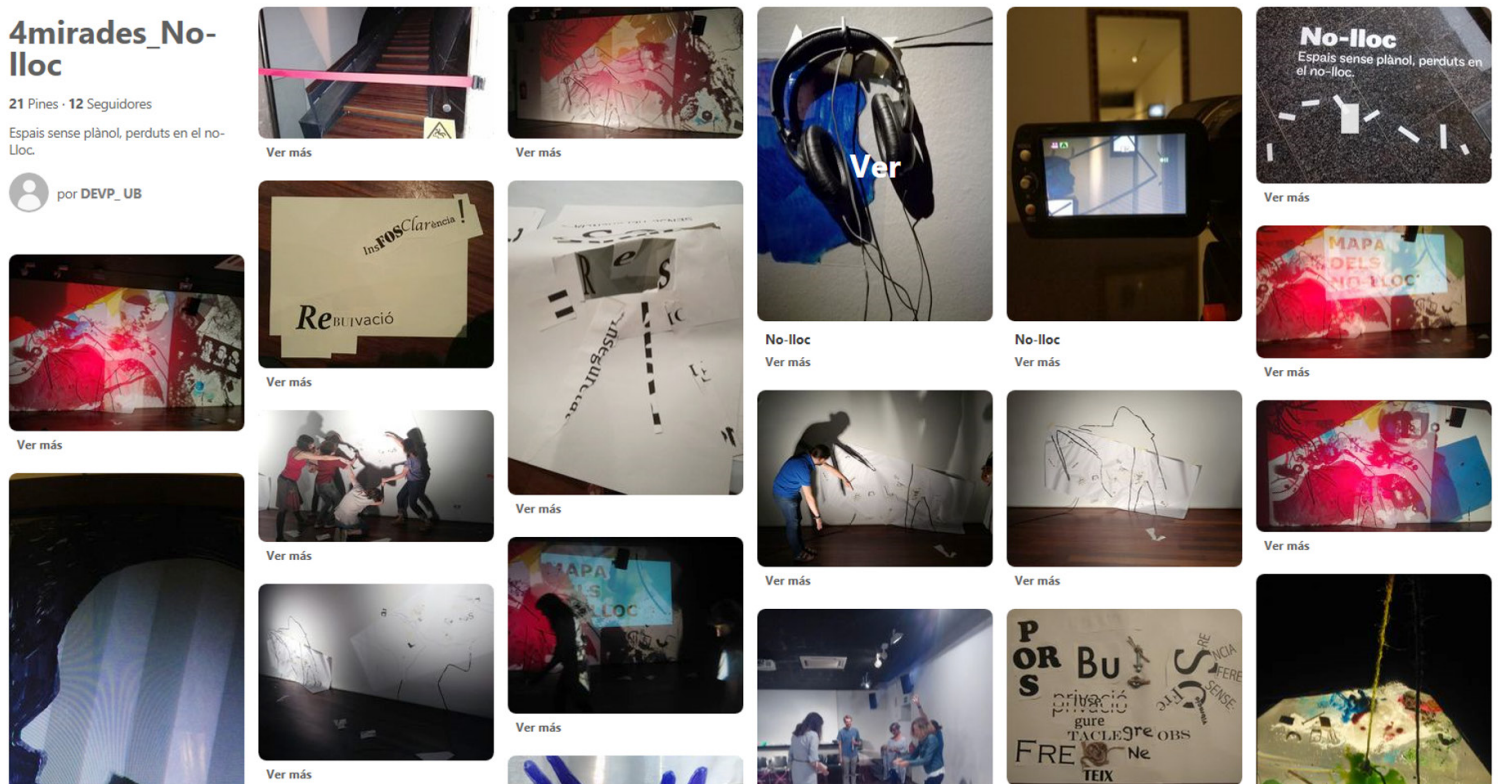
La simplicidad de la línea discontinua configuraba un espacio que semana a semana iba alimentándose con los trabajos plásticos resultantes de cada uno de los talleres y que convivía diariamente con la reflexiones improvisadas que iban dejando los visitantes ocasionales a la muestra y con un espacio virtual al que se podía acceder a través de diferentes códigos QR Fig.3.

## 4mirades\_No- lloc

21 Pines · 12 Seguidores

Espais sense plànol, perduts en el no-lloc.

por DEVP\_UB



**Figura 3.** Captura de pantalla del espacio virtual creado en Pinterest para la instalación. Fuente: los autores.

Utilizando como referente un viaje metafórico del docente, se conectó cada punto del recorrido, que correspondía a cada taller, con una etapa educativa diferente:

<b>Refugio</b>	Infantil	Búsqueda de momentos íntimos y de recogimiento que nos permiten reconocer el espacio y habitarlo
<b>Tránsito</b>	Primaria	Experimentación y juego intuitivo que nos permite descubrir nuestros gustos y nuestras apetencias para formarnos como personas
<b>No-Lugar</b>	Secundaria	Recorrer un camino interior que nos lleva a perdernos para re-encontrarnos en plena conciencia
<b>Encuentro</b>	Docentes	Dejar de lado miedos e inseguridades para contactar y compartir facilitando un crecimiento interior regenerador

Metodológicamente, cada una de las sesiones respondía a un cuidadoso itinerario de experiencias vivenciales y exploratorias que permitían interactuar con el espacio para redescubrir su potencial educativo desde una mirada artística que permitía, por otra parte, aunque no era su objetivo final, adaptar dichas experiencias directamente en la escuela.

El diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo intuitivo y el conocimiento, entre la emoción y la razón, se evidenciaba en cada una de las experiencias, haciendo que no existiera una única respuesta correcta. Este hecho sumado a la combinatoria de dinámicas individuales y grupales permitía romper bloqueos mentales e inseguridades y activar una participación creativa regeneradora que permitía empoderar al participante en su rol de docente (Torres y Castell, 2017).

Partiendo de un planteamiento lúdico y sensorial, cada sesión planteaba diferentes retos que gradualmente iban resolviéndose y afianzando la construcción de conocimiento promovido desde una doble vertiente reflexiva y expresiva Fig.4. Para ello, se incentivaba el uso de la metodología por descubrimiento combinada con una metodología experiencial que permitía crear aprendizajes significativos conectados directamente con el espacio. El proceso se cerraba con un sistema «metaevaluati-

vo» entendido como un ejercicio de reflexión participativa, donde la percepción de los integrantes sobre lo vivido adquiere un protagonismo principal. (Santos Guerra y Moreno, 2004)



La organización clara y secuenciada de las experiencias de aprendizaje, perfectamente estructuradas y meditadas en cuanto a contenidos y objetivos, ofreciendo una gran diversidad de recursos y materiales especialmente seleccionados y guiados en todo momento por dos educadores, permitió hacer de cada experiencia un reto motivador para los participantes (Calaf y Suárez, 2016) haciendo crecer, sesión tras sesión, una sensación de bienestar y empoderamiento gracias a la cohesión grupal y a la posibilidad de compartir experiencias entre iguales. Un empoderamiento capaz de inspirar creativamente nuevos planteamientos didácticos relacionados con la educación visual y plástica sobre el que se reflexionaba activamente al final de cada experiencia para aumentar la conciencia sobre el potencial de la interiorización del aprendizaje realizado. Fig.5.

**Figura 4.** Desarrollo de los talleres.

Fuente: los autores.



**Figura 5.** Recopilación de momentos vividos en una secuencia didáctica.

Fuente: los autores

# DESARROLLO DEL CICLO DE TALLERES CREADO DESDE EL MUSEO PARA EL EMPODERAMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

## 1 Refugi / Moments i espais de refugi, des de la pertinença, la confiança i el lloc<sup>3</sup>

En el primer taller abordamos el espacio desde la noción del **refugio**, de nuestra necesidad natural de sentirnos seguros y guarecernos, explorando el espacio con una mirada íntima y primigenia. La metáfora habitual de la concha o el caparazón era un punto de partida, pero desde el enfoque más amplio que nos permite la ecología simbólica, ampliamos el análisis a los aspectos personales que definen nuestros hogares, esos rasgos y valores esenciales de la propia personalidad que favorecen que nos sintamos seguros en nuestro espacio, bajando nuestro nivel de alerta (Rochberg-Halton y Csikszentmihalyi, 1981). Esto es extrapolable a cualquier espacio que hemos dispuesto para reflejarnos, donde podemos olvidarnos del mundo exterior y centrarnos completamente en nuestro yo más íntimo y en nuestro trabajo. Lo que conecta con la necesidad infantil de buscar un espacio de refugio donde nos sintamos seguros, descansar del agotador reto de la convivencia, dándonos un tiempo de introspección, para posteriormente reintegrarse nuevamente con el resto de la sociedad. Ésta necesidad de conexión con uno mismo y la sensación de tranquilidad que conlleva se plantearon como motores creativos del primer taller, para a partir de las propias vivencias generadas en las diferentes actividades y dinámicas, relacionar el concepto de refugio con la necesidad de los alumnos por encontrar estos espacios de paz en las escuelas.



**Figura 6.** Intervención en el espacio: Espacio de refugio. Fuente: los autores

El taller se iniciaba interpelando los sentidos de los participantes, exponiéndolos a un ambiente cargado e invasivo, que les incomodara para que de forma autónoma, pudieran buscar su lugar de refugio por todos los espacios del museo, acotándolo como tal Fig.6. A raíz de la experimentación fruto de la vivencia previa, los participantes pusieron en común sus sensaciones y su noción de refugio, para después relacionarlo con la realidad educativa de sus propios centros, siendo conscientes de la importancia de la existencia de espacios sosegados para los estudiantes.

A continuación, se planteó a los participantes que debían realizar un libro de artista que aglutinara lo anterior mediante procedimientos artísticos. Sin voluntad emulativa, se les mostraron una serie de obras de artistas que trabajan con el refugio como leitmotiv de sus obras, para que, tras haber experimentado significativamente sobre la necesidad de refugio y haber reflexionado sobre su importancia en las escuelas, fuera un detonante que ayudara a los participantes a expresarlo plásticamente.

<sup>3</sup> Refugio / Momentos y espacios de refugio desde la pertenencia, la confianza y el lugar

## 2 Trànsit / Transformacions i ritus de pas. El trànsit com a experiència vital<sup>4</sup>

El segundo taller, tenía un planteamiento dinámico para indagar sobre el concepto de **trànsito**, dotando al simple hecho de desplazarse como un elemento de creación. En esta ocasión se utilizó como referente el procedimiento situacionista de *la deriva*, que Debord (1999) define como un comportamiento lúdico-constructivo para abordar psicogeográficamente ambientes diversos de forma ininterrumpida, oponiéndose a las nociones tradicionales de paseo o viaje. Durante el desarrollo de los talleres se puso en práctica lo que Deborn acuñaba como deriva estática, poniendo el ejemplo de una jornada completa sin salir de la estación de Saint Lazare, limitando en nuestro caso el campo de acción al centro *Arts Santa Mònica*. Trazando una analogía entre el transitar y el gesto como medio gráfico de expresión. Adoptando el transitar como proceso creativo y secuencial, explorando el cómo nos relacionamos con los otros a través de los desplazamientos en un espacio-tiempo concreto, respetando los andares de los otros, interfiriéndolos o incluso invadiéndolos. Entendiendo la deriva como una forma de estudio del territorio no sistemática, que permite analizar los diferentes ambientes desde una perspectiva no estática con las emociones como elemento amplificador.

Como en el anterior taller, se iniciaba generando una experiencia a los participantes para que, de forma vivencial, exploraran los espacios de tránsito. En esta ocasión, por grupos reducidos, debían deambular por el museo con el objetivo de identificar y documentar gráficamente un espacio que asociaran como un lugar de paso. Tras poner en común los resultados de cada grupo, debían experimentar con dinámicas de paso realizando un dictado de movimientos, donde primero debían registrar gráficamente el desplazamiento que por turnos realizaba cada participante y posteriormente por parejas, transferir el registro de nuestro caminar en la espalda del compañero para que éste lo interprete y plasme nuevamente como en los *transfer drawing* de Dennis Oppenheim Fig.7.

A partir de los resultados de la documentación de los lugares de tránsito y la experimentación, se abre una reflexión sobre lo sucedido, poniendo el foco en qué supone el concepto de tránsito y sus posibles aplicaciones en el aula.

Por último, con la referencia de los collages fotográficos de David Hockney, los participantes deben utilizar el material generado durante el taller para crear un mural en equipo, que trate sobre el concepto de tránsito para realizar una acción creativa que permita plasmar lo experimentado durante la sesión.



**Figura 7.** Dibujo transferido.  
Fuente: los autores.

<sup>4</sup> Refugio / Momentos y espacios de refugio desde la pertenencia, la confianza y el lugar

### 3 No lloc / Espais sense plànol, perduts en el no-lloc<sup>5</sup>

A partir del concepto acuñado por Marc Augé (2008), el tercer taller aborda el tema del espacio indefinido, realizando un recorrido desde lo conocido a indagar cognitivamente sobre espacios impersonales y anodinos desde la propia subjetividad. Como comenta Helena Tatay (Bosco, 2012), cartografiamos el mundo en un intento de registrar la realidad en que vivimos. Los mapas codifican, traducen y representan territorios físicos, mentales y emocionales. Esta nueva mirada de la realidad, que nos hace inevitablemente cambiar de perspectiva, se vehicula a través de un pensamiento artístico que nos permite dotar de significado los vacíos que nos genera como individuos la sociedad y nuestro entorno. Este proceso de renovación realizado mediante la experimentación directa con el espacio, conlleva una carga emocional de gran intensidad que favorece la investigación plástica como medio exploratorio.

El taller se iniciaba ante un mapa cartográfico titulado como *mapa de llocs*, invitando a los participantes a partir de ese punto de referencia a emprender un viaje para explorar los confines que determinan los lugares, de los no lugares, empleando en su punto de partida el planteamiento azaroso de las *promenades surrealistas*, donde con la ayuda de la metamorfosis que la nocturnidad brinda a la ciudad, se explora la realidad oculta subyacente, más íntima y sensorial. Lo cual sumado a la idea de la ciudad como laberinto que plantea Baudelaire (1974), nos permitía alejarnos de una concepción lógica del espacio, partiendo del concepto de mapa como herramienta para codificar y traducir el territorio, mezclándolo con la psicogeografía situacionista, para establecer un paradójico mapa tangiblemente intangible, no de un lugar, sino de un espacio mental y conceptual que representa el no lugar.

Tras la experiencia inicial de desubicación, donde los participantes se ven obligados a prescindir del sentido de la vista, se les plantea que compartan las sensaciones que han vivido, definiendo a partir de sus intervenciones el concepto de no lugar, asociándolo posteriormente con la adolescencia y su sensación de desubicación.

Con los términos empleados en la reflexión sobre el concepto de no lugar como material creativo, proponemos a los participantes que experimenten individualmente rompiendo los códigos establecidos creando un poema experimental, que emplee las letras como grafismos y no como un elemento constructor de significado a partir de unas reglas estipuladas Fig.8.



**Figura 8.** Trabajando en los poemas experimentales.

Fuente: los autores.

<sup>5</sup> Refugio / Momentos y espacios de refugio desde la pertenencia, la confianza y el lugar





**Figura 9.** Acción cooperativa de dibujo corporal.

Fuente: los autores.

Las obras resultantes tampoco funcionarán como obra finita, pues serán la base del mapa del no lugar que tendrán que crear en el espacio, utilizando fragmentos de sus poemas como topónimos que serán dispuestos de forma azarosa, para después a partir de la proyección de sus sombras, delimitar el territorio Fig.9.

Y finalmente describir su geografía emocional experimentando con diferentes medios de proyección, de tal forma que no se lograra una imagen estática, sino que el mapa del no lugar fuera cambiante Fig.10. El taller se iniciaba pues con el mapa de los lugares y concluía con el de los no lugares, pero como expresa el propio Augé (2008:84):

El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación.



**Figura 10.** Mapa de los no lugares.

Fuente: los autores.



**Figura 11.** Ordenando ideas mediante Visual thinking.  
Fuente: los autores.

## 4 Trobada / Diàlegs i relacions, espais de trobada<sup>6</sup>

El último taller se concebía como un ágora, donde mediante el **encuentro** con uno mismo y los demás, con la base de las experiencias de los anteriores talleres, hacer balance y proyección de futuro, reflexionando sobre el papel de las artes en la educación, compartiendo y generando conclusiones e ideas nuevas con el resto de participantes mediante metodologías activas como el *role playing*, que no deja de ser un proceso de cocreación basado en la espontaneidad, o el pensamiento visual como medio de análisis, configurando los pensamientos mediante estructuras variables que ordenan los conceptos para favorecer la creación de nexos entre ellos Fig.11.

Este último taller permitía conectar todo el aprendizaje significativo acumulado en las anteriores sesiones para utilizarlo como material de empoderamiento capaz de permitirles vencer inseguridades, miedos o reticencias, liberándose de ataduras, para replantearse creativamente su perfil docente y poder reelaborar su forma de encarar la actividad educativa. Pues durante el transcurso de las anteriores sesiones habían compartido problemáticas derivadas de su desempeño como especialistas de educación Visual y Plástica en sus centros, sintiéndose aislados e incomprensidos por parte sus compañeros, así que el taller sirvió también de refuerzo motivacional al compartir experiencias entre iguales.

Algo fundamental, porque el objetivo de los talleres no era simplemente abordar con una perspectiva artística el tema del espacio con los docentes, sino que fuera un detonante que influyera en los docentes y sus alumnos. Finalizando el ciclo haciendo énfasis en potenciar la idea de *difusión* -conectando con la importancia de la interconexión entre centros que recoge la exposición-, para que lo trabajado hasta entonces y todas las ideas que han ido apareciendo no se queden aquí, sino que como un virus se propaguen fuera de este ciclo de talleres, *infectando* sus aulas y centros educativos.

<sup>5</sup> Refugio / Momentos y espacios de refugio desde la pertenencia, la confianza y el lugar

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El planteamiento de los talleres enlaza con la importancia que Dewey (2004) concede al valor de la experiencia como elemento generador de aprendizajes significativos, que suponen una transformación del individuo por la relevancia del conocimiento obtenido de esta manera. La experimentación libre y sensorial de cada sesión permitía activar la habilidad para razonar, resolver problemas y estimular el pensamiento crítico y creativo, desarrollando la capacidad para cuestionarnos lo que percibimos para encontrar nuestras propias respuestas, puesto que en los procesos artísticos cualquier acción es impredecible debido a que las intenciones iniciales se modifican durante el proceso mediante múltiples variables e interacciones. Por lo que el individuo debe desarrollar la capacidad de reacción mediante el pensamiento creativo, generando sus propios aprendizajes a través del tanteo. Así pues, el aprendizaje significativo desarrollado en este contexto de descubrimiento espacial nos ayuda en última instancia a entender y a dar sentido a todo lo que nos rodea. Siendo un detonante para reflexionar sobre los espacios educativos y el lugar del arte en la es-

cuela. Nuestro objetivo no era crear obras de arte, sino generar a través de los procesos artísticos experiencias autoformativas que permitieran afrontar el tema del espacio desde las propias necesidades de cada participante en los talleres. No ofrecíamos soluciones, explicando recetas ni actividades ya creadas, que puedan ser implementadas tal cual, en las aulas, sino expandir un enfoque creativo que permita generar nuevas propuestas didácticas para ser desarrolladas en diferentes etapas y contextos educativos a partir de la experimentación plástica. Creando en los talleres las situaciones y el contexto adecuado para que de forma autónoma los participantes actuaran libremente y alcanzaran sus propias conclusiones. Potenciando, de esta manera, la figura del docente creativo y proactivo, que no se conforma con reproducir siempre las mismas actividades, sino que afronta la educación desde posicionamientos autocríticos que le llevan a investigar y reelaborar nuevas vías, explorando de manera inconformista nuevas maneras de implementar propuestas innovadoras en sus centros.

## REFERENCIAS

- Alberti, A., Frabboni, F. y Tinagli, P. (2001). *La scuola di base*. Milán: Bruno Mondadori.
- Arts Santa Mònica y COLBACAT (2017). *L'educació de les Arts II. Els llocs de les arts: Escola, Transversalitat i Xarxes*. Recuperado de <http://artssantamonica.gencat.cat/ca/detall/ARXIU-LEDUCACIO-DE-LES-ARTS>
- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Baudelaire, C. (1974). *Poesía completa*. Madrid: Río nuevo.
- Bosco, R. (5 de agosto de 2012). Cartografías artísticas. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/ccaa/2012/08/04/catalunya/1344106292\\_745179.html](https://elpais.com/ccaa/2012/08/04/catalunya/1344106292_745179.html)
- Cabanellas I, y Eslava, C. (2005). Los territorios vitales de la infancia. En Cabanellas I, y Eslava, C. (coord.) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Calaf, R. y Suárez, AA. (2016). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Gijón: Trea.
- Cerini, G. y Frabboni (1993). *Sui sentieri della riforma. Didattica e organizzazione nella scuola elementare*. Perugia: La nuova Italia.
- Castell, J., Torres, A., Otero, C. y Navarro, E. (2018). *4 Mirades sobre l'espai i les arts en l'aprenentatge*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/120011>

- Debord, G. (1999). Teoría de la deriva. En *Internacional Situacionista*, 2 (pp. 50-53). Madrid: Literatura Gris.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eugene Rochberg-Halton, E. y Csikszentmihalyi, M. (1981). *The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frabboni, F., Galletti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: El ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Ribera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 3, 27-36.
- Santos, M.A. y Moreno, T. (2004). ¿El modelo de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23). 913-931. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/881/881>
- Torres, A. y Castell, J. (2017). Sentir el espacio: Los procesos artísticos como medio de investigación educativa. En Núñez, J.C. et al. (Comp.). *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (627-634). Almería: SCINFOPER.
- Homburg, C. y Giering, A. (2001). Personal characteristics as moderators of the relationship between customer satisfaction and loyalty. An empirical analysis. *Psychology and marketing*, 18 (1), 43-66.
- Vitòra, Bayo y Artero (2012). Reflexiones en torno a un museo de arquitectura. *Hermus*, 9 (4), 32-40. <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313544/403662>
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



# “PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICAL.

MENCIÓN EN LENGUAJES CREATIVOS, ESTRUCTURA Y PROYECTO TÍTERES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA (UCLM) ”

**Marco Antonio de la Ossa Martínez**  
Facultad de Educación de Cuenca  
(Universidad de Castilla-La Mancha)

## RESUMEN

El Grado en Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha) permite a los estudiantes escoger en su formación la Mención en Lenguajes Creativos, única tanto en la UCLM como en el resto de universidades españolas. Posee una dotación de treinta créditos que se cursan en 3º y 4º curso, y gracias a ella pueden formarse en varias asignaturas vinculadas con la educación y expresión musical, dramática, plástica y corporal. Por otro lado, en el Grado de Maestro en Educación Primaria también se imparte la Mención en Música, que posee una gran tradición. Además, dentro de esta mención, se imparten dos asignaturas musicales: Didáctica de la Música en Educación Infantil y Producción e Interpretación Musical. En este último caso se estructura en tres proyectos que los alumnos deben llevar a cabo. Además, el último de ellos 'Lee, (re) crea, ¡siente el arte!', es compartido con otras materias y conjuga expresión dramática, títeres, producción e interpretación musical, plástica y visual. Así, los alumnos, divididos en grupos de entre tres y cinco personas, deben diseñar y poner en práctica un montaje de teatro de títeres que engloba las áreas de Música, Plástica y Lengua (también a Educación Física). En consecuencia, crean y redactan el teatro, diseñan los títeres y el decorado partiendo de diferentes cuadros de artistas muy diversos y sonorizan (componen, arreglan, interpretan, improvisan o graban) la banda sonora de la propuesta.

Por último, cabe señalar que las obras de teatro de títeres son interpretadas delante de niños de Educación Infantil de diferentes colegios, que acuden a disfrutar de sus propuestas al aula de música de la Facultad de Educación.

## PALABRAS CLAVE

**Facultad de Educación de Cuenca, Mención en Lenguajes Creativos, Educación Musical, Proyecto de Teatro de Títeres, Interdisciplinariedad**

## ABSTRACT

The Degree in Early Childhood Education Teacher of the School of Education of Cuenca (University of Castilla-La Mancha) allows students to choose in their training the Mention in Creative Languages, unique both in the UCLM and in the rest of Spanish universities. It has an endowment of thirty credits that are taken in 3rd and 4th year, and thanks to it can be formed in several subjects related to education and musical expression, dramatic, plastic and body. On the other hand, in the Master's Degree in Primary Education the Mention in Music is also taught, which has a great tradition.

In addition, within this mention, two musical subjects are taught: Didactics of Music in Infant Education and Production and Musical Interpretation. In this last case it is structured in three projects that the students must carry out. In addition, the last of them 'Lee, (re) creates, feels art!', is shared with other subjects and combines dramatic expression, puppets, production and musical, visual and visual interpretation. Thus, the students, divided into groups of four or five people, must design and put into practice a puppet theater assembly that encompasses the Music, Plastic and Language areas (also Physical Education). Consequently, they create and write the theater, they design the puppets and the decoration starting from different pictures of very different artists and they sound (compose, arrange, interpret, improvise or record) the soundtrack of the proposal.

Finally, it should be noted that the puppet plays are performed in front of children of pre-school education from different schools, who come to enjoy their proposals to the music classroom of the Faculty of Education.

## KEYWORDS

**School of Education of Cuenca, Mention in Creative Languages, Musical Education, Puppet Theater Project, Interdisciplinarity**

# ‘LEE, (RE) CREA, ¡SIENTE EL ARTE!’ EL PROYECTO DE MONTAJE DE TEATRO DE TÍTERES DE LA MENCIÓN EN LENGUAJES CREATIVOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA (UCLM)

**Marco Antonio de la Ossa Martínez**

Facultad de Educación de Cuenca  
(Universidad de Castilla-La Mancha)

## INTRODUCCIÓN: LA MENCIÓN DE LENGUAJES CREATIVOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA

Los estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), se estructuran en cuatro cursos académicos. Dentro del apartado de asignaturas optativas, se propone a los estudiantes ocho menciones, de las cuales pueden escoger formarse en una, aunque también tienen la posibilidad de realizar doble mención:

- Mención en Audición y Lenguaje
- Mención en Lengua Inglesa: Inglés
- Mención en Música
- Mención en Educación Física
- Mención en Pedagogía Terapéutica
- Mención en Lenguajes Creativos para la Educación Infantil



La Mención en Lenguajes Creativos únicamente se imparte en la Facultad de Cuenca dentro de la UCLM, que cuenta con otros campus en Albacete, Toledo y Ciudad Real. Con un claro sentido innovador, la interdisciplinariedad es clave en la misma, ya que los alumnos se forman en asignaturas de Música, Plástica, Educación Física, Lengua Española y Educación Especial. En concreto, las materias que la integran son las siguientes:

- Actividad física y juegos motores orientados a la salud (Formación didáctico-práctica) (6 créditos)
- Didáctica de la Música en Educación Infantil (6 créditos)
- Producción e Interpretación Plástica y Visual (4,5 créditos)
- Producción e Interpretación Musical (4,5 créditos)
- Didáctica de la Expresión Plástica en Educación Infantil (4,5 créditos)
- El Teatro en la Escuela y la Expresión Dramática (4,5 créditos)

Tres de estas asignaturas, Plástica, Lengua y Música, se unen en el desarrollo de un proyecto que tiene lugar en 4º curso. Se trata de un montaje de teatro de títeres en el que los alumnos desarrollan un trabajo dirigido a la práctica. Así, parten de diferentes obras de distintos pintores para, a continuación, redactar de forma original una obra original de teatro para títeres. Al mismo tiempo, también diseñan el decorado y los propios títeres y sonorizan el montaje llevando a cabo diferentes acciones (componer, arreglar, interpretar, improvisar, grabar...). Por último, efectúan una representación delante de diferentes grupos de niños de Educación Infantil que acuden al aula de Música de la Facultad de Educación a disfrutar de su propuesta.

De esta manera y además de asimilar y superar una gran cantidad de objetivos y contenidos durante todo el proceso, experimentan la recepción de estas propuestas por parte de niños de las edades con las que van a trabajar poco tiempo después. Por ello, se vivencian un buen número de experiencias desde el punto de vista creativo, al mismo tiempo que se aprenden de primera mano a elaborar un proyecto multidisciplinar.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: BREVE APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y AL ABP

### Metodología de enseñanza directa y aprendizaje cooperativo

En nuestra práctica diaria, podemos encontrar y emplear muy diferentes metodologías y técnicas de enseñanza. La directa, que suele ser más habitual, se organiza en seis fases:

1. Revisión diaria de las tareas, control de las tareas de casa y, si es necesario, volver a explicar.
2. Presentación del nuevo contenido y de las habilidades en pequeños pasos.
3. Práctica guiada con seguimiento continuo por parte del profesor.
4. Feedback correctivo y refuerzo instructivo.
5. Actividad independiente del alumno tanto en el aula como en casa.
6. Controles semanales y mensuales (Trujillo, 2012: 9).

Pese a que es útil para enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas, en opinión de Trujillo nos deberíamos plantear interesarnos en reconsiderar “el peso de la enseñanza directa en nuestra práctica docente y buscar alternativas que permitan contribuir eficazmente al desarrollo de las competencias básicas de todo nuestro alumnado” (2012: 9-10). Por ello, Murillo, Berbel y Riaño creen que el aprendizaje cooperativo es mucho más adecuado, ya que es “un tipo de aprendizaje generado entre iguales y con posicionamientos mucho más transversales entre todas y todos los actores partícipes del acto de aprender” (2018: 9).

Además y siguiendo a Trujillo, podemos encontrar algunos problemas importantes que deberían servirnos para cuestionar el empleo de la enseñanza directa como método fundamental de enseñanza si el objetivo es el desarrollo de las competencias del alumnado:

- Es poco efectiva cuando los objetivos y materiales de trabajo son abiertos.
- Su efectividad parece depender de las características de los propios estudiantes, pues se observa que hay estudiantes que prefieren un sistema de control personal externo y otros un control interno.
- Algunos estudios plantean que no sea un método adecuado con alumnado de alta capacidad o con grandes expectativas e interés por el aprendizaje (lo cual debería llevar a plantearnos su idoneidad para todo el alumnado en una escuela que aspira, realmente, a la excelencia para todos).
- Es un método de enseñanza que genera pasividad en el alumnado.
- En algunos casos, la instrucción directa puede degenerar en un estilo poco efectivo donde la lección consiste en la charla del profesor, o en un monólogo por parte del profesor, con poca o ninguna interacción con los alumnos (2012: 9).

No debemos olvidar el hecho de que el aprendizaje del alumno depende, en buena medida, de la interacción comunicativa con sus compañeros, el docente y los materiales de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje cooperativo podría ser la base de una estructura de gestión en el aula muy efectiva para garantizar la interacción en el aula.

En este sentido, existen multitud de ejemplos de aprendizaje cooperativo en todo tipo de contextos, etapas y áreas de conocimiento. Algunos de sus factores positivos podrían ser:

- El aumento de la interacción entre estudiantes repercute positivamente en la motivación del alumnado, así como también aumenta el feedback, los comentarios y las valoraciones que cada uno recibe por su trabajo.
- Se gana tiempo en clase para otras actividades, entre las cuales menciona la incorporación de la educación corporal, de la creatividad, de la interpretación conjunta, etc.
- Aumenta, por tanto, el tiempo de aprendizaje dentro del mismo tiempo lectivo (Trujillo 2012:12).

## Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

De un tiempo a esta parte, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o tareas integradas ha ido ocupando un espacio creciente en la educación actual; también en la etapa universitaria. Supone “la mejor garantía didáctica para una contribución eficaz al desarrollo de las competencias básicas y al aprendizaje de los contenidos del currículo” (Trujillo, 2012: 7). Según este mismo autor, podemos definir el ABP como

...un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se atienden o se tienen en cuenta sus intereses así como se les involucra o se insta a su implicación; además, la enseñanza basada en proyectos favorece la integración del currículo (con diferentes grados posibles de integración), el aprendizaje como efecto de un proceso de investigación, el desarrollo profesional del profesorado, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y la monotonía y una perspectiva democrática de la educación (Trujillo, 2012: 10).

En el ABP encontramos un cambio de roles, ya que

...el papel protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje lo tiene el propio alumnado y el profesorado se encarga de guiar y motivar durante todo el proceso. de, se consigue una mayor autonomía y responsabilidad del alumnado y un aumento en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, al ser un modelo inclusivo, el ABP da respuesta educativa a todo el alumnado (Calvillo y Pérez, 2018: 14-15).

Así, esta técnica lleva asociadas estrategias didácticas que apuestan por situar a los estudiantes en el centro del aprendizaje. Se trata de optar, en definitiva, “por el aprendizaje entre iguales, el aprendizaje colaborativo o la generación y exploración de nuevos materiales didácticos y posicionamientos docentes mucho más horizontales que nos acercan irremediabilmente hacia nuevas ecologías del aprendizaje” (Giráldez y Murillo, 2018: 5).

De la misma manera, tanto los estudiantes como los docentes asumen retos de forma conjunta, colaborativa y participativa. Con ello, “se generan nuevas formas de relación y se construyen experiencias de aprendizaje a partir de las interacciones, de la mirada interdisciplinar y del pensamiento crítico” (Murillo, Berbel y Riaño, 2018: 8).

Con un proyecto se busca, en un tiempo determinado, abordar una tarea mediante la planificación, el diseño y la realización de una serie de actividades, y se introduce un elemento de motivación en los estudiantes y se desarrollan actividades blandas, fomentando aptitudes hacia la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la colaboración” (Murillo, Berbel y Riaño, 2018: 8).

Para Trujillo, podemos plantearnos varias fases en cualquier proyecto interdisciplinar:

### FASE 1

- Elección del tema, campo o producto a investigar, elaborar o repensar y recogida de conocimientos previos del alumnado:
- Qué queremos saber.
- Qué sabemos del tema.
- Qué queremos construir.
- Qué necesitamos saber para construir.

## FASE 2

- Confección del guion del trabajo.
- Planificación, organización y temporalización.
- Planteamiento de la situación problema.

## FASE 3

- Búsqueda y aportación de información.
- Confección del dossier o del producto.
- Concreción de acciones para incidir en el entorno.

## FASE 4

- Concienciación: qué se ha hecho y qué se ha aprendido.
- Lleva a cabo las acciones para incidir en el entorno.
- Valoración de nuevas perspectivas (Trujillo, 2012: 11)



En cuanto a las tareas integradas, la única diferencia que establecemos entre un proyecto y ellas son la duración, el número de participantes y la complejidad del diseño. Comparten, por otro lado, una misma filosofía y estructura. Por otro lado, un proyecto interdisciplinar se encuentra siempre en construcción y puede ser modificado por parte de las personas que intervienen en él. En ambos casos, una programación dialogada del proyecto o la tarea integrada entre los compañeros es garantía del éxito, ya que

Sumar las visiones que aporta cada miembro del equipo (desde su formación inicial y su experiencia profesional) permite enriquecer el proyecto, ampliar posibles vías de desarrollo, encontrar soluciones a los problemas y vincularlo, además, con distintas materias y áreas de conocimiento (Trujillo, 2012:11).

También podemos encontrar diferentes dificultades que han hecho que la enseñanza basada en proyectos no acabe de ser aceptada de forma unánime tanto por el profesorado como por el alumnado:

- Intensificación del trabajo para la puesta en práctica de los proyectos.
- Falta de recursos y materiales, que ha supuesto la “confección artesanal de los medios” frente al uso del socorrido libro de texto.
- Variables organizativas hegemónicas como la distribución horaria o disciplinar por materias o áreas de conocimiento.

- Sobre todo al comienzo del trabajo por proyectos, una incómoda sensación de inseguridad o incluso la sensación de una cierta amenaza a la identidad profesional.
- La Parente imposibilidad de abordar todos los contenidos del currículo (con frecuencia superada una vez que se diseñan los proyectos).
- La posibilidad de conflictos dentro del propio claustro a raíz del carácter innovador (¡aún!) de la enseñanza basada en proyectos.
- La aparente falta de ejemplos y modelos (Trujillo, 2012: 10).

Además, Murillo, Berbel y Riaño indican que los horarios escolares actuales no ayudan para nada a desarrollar este tipo de métodos:

El diseño de los horarios dentro del contexto de la educación obligatoria atiende a un concepto disciplinar y hermético que ofrece poco margen para profundizar en un tipo de aprendizajes basados en el proceso y la búsqueda e interrelación entre áreas del conocimiento. Los formatos de cincuenta minutos, junto a la falta de coincidencia en los horarios personales del profesorado, suponen una dificultad que tener en cuenta en el desarrollo de este tipo de metodologías (2018: 9).

## Evaluación en ABP

La evaluación debe entenderse de una manera diferente a la planteada en la enseñanza tradicional. Por ello, el examen final como único medio de evaluación debería dejar paso a otras estrategias alternativas:

Es una evaluación que puede ser tanto de carácter sumativo como formativo, ya que se pretende conocer tanto el grado de aprendizaje del alumnado (contenidos, destrezas, motivación, participación, creatividad y colaboración), como las estrategias para establecer correcciones y mejoras durante el proceso (Calvillo y Pérez, 2018: 15).

La evaluación no solo se desarrolla al final sino durante todo el proceso. De esta forma, podemos servirnos de la observación directa, cuestionarios, test, producciones del alumnado, pruebas escritas y orales, portfolio y otras muchas técnicas y pruebas. Por tanto, deberíamos atender al proceso y al producto final y basarnos en criterios y objetivos consensuados; también en evidencias que se recogen en el desarrollo.

En este sentido, el portfolio, las rúbricas o un diario de aprendizaje permiten dar transparencia e indican de forma clara los elementos a evaluar durante el proyecto y a su final, además de señalar algunos ámbitos de mejora. Podemos definir las rúbricas como

...tablas o matrices que incluyen en la columna izquierda, los distintos criterios para tener en cuenta y, en las columnas sucesivas, el grado de consecución de los mismos. Nos indican, de manera clara, qué elementos nos parecen importantes para cada tarea, situación o producto final y en qué grado los ha alcanzado el alumnado individualmente o grupalmente (Calvillo y Pérez, 2018: 15).

Es muy importante que se faciliten con anterioridad a la realización de la prueba o la tarea final. También sirven para coevaluar el trabajo de los compañeros y para efectuar la autoevaluación. Del mismo modo, "pueden servirnos para exposiciones orales, presentación de trabajos, productos finales, interpretaciones

instrumentales y/o vocales individuales o en grupo, organización de conciertos y un largo etcétera” (Calvillo y Pérez, 2018: 15).

El portfolio se puede definir como “una recopilación de documentos y de evidencias que muestran los distintos aspectos de una persona, de una tarea o de una secuencia de aprendizaje” (Calvillo y Pérez, 2018: 17). Puede ser analógico, como lo serían las carpetas de trabajos de Educación Infantil o el cuaderno del alumno; también puede ser digital o emplear diferentes programas al alcance del alumnado, siempre teniendo en cuenta su edad. Son muy útiles, ya que pueden ser individuales o grupales o tener una temporalidad variable, por lo que los podemos adaptar a los objetivos que nos marquemos.

En otro orden, podemos emplear un buen número de elementos y recursos. Entre ellos, podemos citar las insignias o badges, señales u objetos que reconocen comportamientos, trabajos, actitudes o logros en general y que se consiguen al alcanzar una meta. Pueden estar diseñados con “dibujos, iconos, texto y cintas. Pueden estar pensadas para imprimirlas, como pin, como chapa o digitales para enviarlas por correo, mensajería instantánea o lucirlas en nuestro blog” (Calvillo y Pérez, 2018: 15).

En definitiva, es un elemento motivador con el que marcar y premiar tanto el proceso como los logros del alumnado, un incentivo con el que mostramos el desarrollo de cada estudiante. Incluso, “pueden contener una segunda capa de realidad aumentada para motivar al alumnado a conseguirla y descubrir lo que esconden” (Calvillo y Pérez, 2018: 15).

Una lista de cotejo es un listado de aspectos a evaluar, una especie de resumen de las tareas que se deben llevar a cabo en las que, habitualmente, se señala si se ha efectuado o no esa labor o trabajo.

Por su parte, la lista de requisitos hace referencia a los requisitos propios de una determinada tarea con el establecimiento de una calificación más fácilmente por el número de requisitos cumplidos en esa tarea y ayudar al alumnado a entender cómo puede realizar sus tareas de manera óptima).

## EL PROYECTO MONTAJE DE TÍTERES DE LA MENCIÓN DE LENGUAJES CREATIVOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA: MÚSICA, PLÁSTICA Y LITERATURA

Como apuntamos, tres de las materias que forman parte de la Mención en Lenguajes Creativos se funden en un proyecto que tiene lugar en el primer cuatrimestre del 4º curso. En él, los alumnos, reunidos en grupos de cuatro o cinco personas, crean y representan un montaje de teatro de títeres. De esta manera, su labor consiste en redactar el texto, construir los títeres y el decorado y generar e interpretar la banda sonora de la propuesta. Las tres asignaturas que se vinculan son Producción e Interpretación Musical, Didáctica de la Expresión Plástica en Educación Infantil y El Teatro en la Escuela y la Expresión Dramática.

Con respecto a la primera, Producción e Interpretación plástica y Visual, es impartida por Julia Grifo, y trata de potenciar la creatividad y el sentido estético tanto para la producción como para la apreciación de las obras de arte y el razonamiento crítico ante los mensajes que recibimos constantemente de los medios de comunicación y las redes sociales. Además, de una manera globalizada, ofrece al alumno las estrategias, recursos y conocimientos necesarios para poder abordar los contenidos propios de la etapa desde el área de Plástica.

El temario es muy abierto, y se centra en dos ejes que son trabajados de forma muy variada y abierta a lo largo del cuatrimestre. De esta forma, obra de arte y sus aplicaciones didácticas y los medios de comunicación y su análisis son sus líneas fundamentales. En cuanto a las competencias propias que la asignatura pretende contribuir a alcanzar, son:

- \* Dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- \* Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- \* Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos.
- \* Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- \* Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- \* Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- \* Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- \* Conocer las implicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en particular de la televisión en la primera infancia.
- \* Tratar a los alumnos de manera coherente, con respeto y consideración, y ser conscientes de su desarrollo como aprendices.
- \* Ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil.
- \* Ser conscientes de la necesidad de establecer adaptaciones curriculares ajustadas al tipo de alumnado y sus necesidades.
- \* Entender que el aprendizaje del alumnado puede verse influido por su desarrollo físico, intelectual, lingüístico, social, cultural y emocional. En este sentido, el alumno debe entender las diferencias derivadas de los entornos rural y urbano.
- \* Ser capaces de fijar objetivos de enseñanza y aprendizaje relevantes para todos los alumnos.
- \* Enseñar con sesiones claramente estructuradas o con secuencias de trabajo que motiven a los alumnos y que: utilicen métodos de enseñanza interactivos y cooperativos.
- \* Enseñar con sesiones claramente estructuradas o con secuencias de trabajo que motiven a los alumnos y que: promuevan el aprendizaje autónomo y activo, de tal manera que se favorezca el pensamiento reflexivo y aprendan a planificar y organizar su propio trabajo.
- \* Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad.
- \* Promover el dibujo y la creación de figuras como instrumentos de aprendizaje y como fruto del esfuerzo personal.
- \* Conocer las TIC como vehículo de expresión y comunicación.
- \* Razonamiento crítico.
- \* Potenciar los distintos tipos de expresión existentes y coordinarlos (Guía docente Producción e Interpretación Plástica y Visual, 2018: 1).

Con respecto a los resultados de aprendizaje que se quieren lograr con ella:

- Analizar distintas obras de arte como punto de partida para la comprensión, la producción y la reinterpretación del arte.
- Diseñar actividades y proyectos a partir de los materiales propios de la expresión plástica y de materiales no convencionales, destinados a potenciar: la creatividad infantil, el aprendizaje global, la expresión y la apreciación del entorno y el patrimonio. Analizar críticamente distintas producciones audiovisuales destinadas al público infantil (publicidad, dibujos animados, cine, videojuegos, etc.).
- Saber utilizar la voz, los gestos y el cuerpo como medios de expresión de sentimientos y actitudes adecuadas a la etapa de Educación Infantil.
- Saber programar unidades didácticas y diseñar proyectos didácticos globalizados para Educación Infantil ateniéndose al currículo oficial (Guía docente Producción e Interpretación Plástica y Visual, 2018: 1-2).

Por último, los criterios de evaluación de Producción e Interpretación Plástica y Visual son:

- Actividades y trabajos prácticos (grupales e individuales).
- Adecuación de la obra seleccionada al proyecto planteado, así como de las técnicas y materiales elegidos para la producción personal.
- Adecuación de los documentos audiovisuales seleccionados, así como del análisis reflexivo-crítico realizado.
- Interés, originalidad, creatividad, experimentación, sensibilidad estética, apreciación y respeto por las producciones propias y las de los compañeros (Guía docente Producción e Interpretación Plástica y Visual, 2018: 2-3).

La segunda asignatura a la que nos hemos referido es El Teatro en la Escuela y su Expresión Dramática. El interés de esta asignatura, cuyo profesor es Martín Muelas, en la formación de los futuros maestros se basa en la importancia que tiene la presencia del teatro en la escuela, ya que, como especificaremos a continuación al relatar las competencias y resultados de aprendizaje, posibilita al alumnado la representación simbólica de la realidad, enriquece la elaboración de estrategias para la resolución de conflictos análogos a la vida cotidiana, favorece la construcción de la propia identidad a través de sentir, pensar y el hacer dramáticamente, y desarrolla las capacidades de sensibilización, comunicación, imaginación y expresión mediante la acción dramática, además de desarrollar el sentido estético para la producción y apreciación del hecho dramático.



En su guía didáctica se plantean una gran cantidad de competencias de la titulación que la asignatura contribuye a alcanzar y de competencias propias de la asignatura. Indicamos solo algunas de ellas:

- Correcta comunicación oral y escrita.
- Conocer y asimilar la técnica elemental de los medios expresivos vocal y corporal y emplear un repertorio básico de cada uno de ellos adecuado a la Educación Infantil.
- Guiarse por el 'principio de globalización' a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años.
- Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil.
- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- Potenciar los distintos tipos de expresión existentes y coordinarlos.
- Descubrir la influencia de la dramatización en el proceso simbólico.
- Potenciar la creatividad en las actividades relacionadas con el juego teatral.
- Descubrir la relación de la dramatización con el resto de los géneros y subgéneros literarios.
- Conocer los fundamentos de las distintas técnicas teatrales y su aplicación en la escuela.
- Elaborar e interpretar propuestas y materiales didácticos basados en principios lúdicos, que fomenten la percepción y expresión, las habilidades motrices y la creatividad, integrándolos en proyectos didácticos adecuados para Educación Infantil.

En lo referente a los objetivos o resultado de aprendizaje esperados, son también muy numerosos:

- Saber integrar distintos medios expresivos al servicio de la producción dramática creativa.
- Adquirir la capacidad de diseñar, elaborar e interpretar materiales pertenecientes a otros géneros y subgéneros literarios adaptándolos a situaciones de dramatización propias de esta etapa.
- Conocer una amplia gama de contenidos, recursos, procedimientos y estrategias de expresión dramática aplicables a la Educación Infantil.
- Conocer y saber aplicar instrumentos de evaluación en base a la motricidad.
- Poseer un conocimiento amplio de juegos motrices infantiles para las edades de 0 a 6 años.
- Crear una puerta abierta a la creatividad, a la libre expresión de las pulsiones en el ámbito imaginario y simbólico y al desarrollo libre de la comunicación motriz.



- Enseñanza de valores educativos: mejorando las posibilidades de adaptación a los demás y al mundo exterior mediante el movimiento.
- Una correcta estructuración espacio-temporal.
- La consciencia del propio cuerpo quieto y en movimiento vivenciando todos los momentos y situaciones.
- Saber analizar y poner en práctica el currículo oficial del área de Educación Física para Infantil (periodo: 0-6 años).
- Analizar críticamente distintas producciones audiovisuales destinadas al público infantil (publicidad, dibujos animados, cine, videojuegos, etc.)
- Saber integrar los distintos lenguajes creativos, las TIC y los medios audiovisuales al servicio de la expresión dramática.
- Saber utilizar la voz y el cuerpo como medios de expresión musical e interpretar un repertorio didáctico vocal y corporal adecuado a la etapa de Educación Infantil.
- Diseñar actividades y proyectos a partir de los materiales propios de la expresión plástica y de materiales no convencionales, destinados a potenciar: la creatividad infantil, el aprendizaje global, la expresión y la apreciación del entorno y el patrimonio.
- Saber integrar distintos medios expresivos (voz, gesto, cuerpos sonoros, instrumentos, movimiento) al servicio de la producción creativa.
- Saber programar unidades didácticas y diseñar proyectos didácticos globalizados para Educación Infantil ateniéndose al currículo oficial.
- Saber utilizar la voz, los gestos y el cuerpo como medios de expresión de sentimientos y actitudes adecuadas a la etapa de Educación Infantil.
- La organización del esquema corporal y la orientación en el espacio.
- El dominio del equilibrio y de las diversas coordinaciones globales y segmentarias.
- Analizar distintas obras de arte como punto de partida para la comprensión, la producción y la reinterpretación del arte.
- Adquirir la capacidad de diseñar, elaborar e interpretar materiales didáctico-musicales creativos y originales que integren los distintos lenguajes creativos, las TIC y los medios audiovisuales.
- Conocer una amplia gama de contenidos, recursos, procedimientos y estrategias didáctico-musicales aplicables en Educación Infantil (Guía Didáctica El Teatro en la escuela y la Expresión Dramática, 2018: 3).

En cuanto a los contenidos que se trabajan en la asignatura, se desarrollan a lo largo de siete temas:

1. La dramatización. Concepto y proceso creador
2. La dramatización como introducción a los distintos géneros
3. El teatro en la escuela. El teatro clásico en la educación
4. El teatro como final de un proceso educativo
5. La palabra en su contexto
6. El uso del teatro en Infantil
7. Técnicas teatrales

Abordaremos la tercera de las asignaturas a las que nos referíamos anteriormente en el tercer apartado.



## PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICAL

### Aproximación a la asignatura

Esta es una de las materias optativas que conforman la Mención en Lenguajes Creativos impartidas desde el área de Música. Fue iniciada y diseñada por el profesor Antonio Alcázar<sup>1</sup>, y en la actualidad tengo el placer de impartirla. Pretende desarrollar en los alumnos una visión práctica, abierta, innovadora y globalizada. Al mismo tiempo, también intenta dotarles de recursos y estrategias para una aproximación creativa al sonido y la música. No existe ningún requisito previo para cursarla, ya que va dirigida a personas creativas, abiertas y activas que disfrutan con la producción e investigación musical, entendidas ambas de una manera muy abierta y amplia.

<sup>1</sup> Pueden conocer la pedagogía y trabajo de Antonio Alcázar en este artículo de la revista ArtsEduca, publicado en 2017, más en concreto en el número 18 (pp. 100-137), siguiendo este enlace: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca8/article/view/2652>

En lo referente a las competencias de la titulación de Grado en Maestro de Educación Infantil que la titulación contribuye a alcanzar, cabe destacar las competencias propias que la asignatura intenta lograr en el alumnado:

- Conocer recursos y procedimientos didácticos relativos a la escucha, la interpretación y la creación musical que promuevan la educación auditiva, rítmica y vocal en Educación Infantil.
- Conocer en profundidad los fundamentos musicales del currículo de la etapa de Educación Infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Elaborar e interpretar propuestas y materiales didácticos basados en principios lúdicos, que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices y la creatividad, integrándolos en proyectos didácticos adecuados para Educación Infantil.
- Potenciar la exploración y el uso de elementos visuales, sonoros, corporales y dramáticos adecuados al desarrollo evolutivo de Educación Infantil, incluyendo las TIC y los medios audiovisuales y estableciendo conexiones entre todos los lenguajes creativos.
- Conocer y asimilar la técnica elemental de los medios expresivos vocal y corporal y emplear un repertorio básico de cada uno de ellos adecuado a la Educación Infantil.
- Desarrollar la capacidad de exploración, expresión y creación a partir de la voz, cuerpos sonoros e instrumentos y el cuerpo.
- Guiarse por el ‘principio de globalización’ a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años.
- Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil (Guía didáctica Producción e Interpretación Musical, 2018: 1).

En lo referente a las competencias de la titulación de Grado en Maestro de Educación Infantil que la titulación contribuye a alcanzar, cabe destacar las competencias propias que la asignatura:

- Conocer una amplia gama de contenidos, recursos, procedimientos y estrategias didáctico-musicales aplicables en Educación Infantil.
- Adquirir la capacidad de diseñar, elaborar e interpretar materiales didáctico-musicales creativos y originales que integren los distintos lenguajes creativos, las TIC y los medios audiovisuales.
- Saber utilizar la voz, los gestos y el cuerpo como medios de expresión de sentimientos y actitudes adecuadas a la etapa de Educación Infantil.
- Saber integrar distintos medios expresivos (voz, gesto, cuerpos sonoros, instrumentos, movimiento) al servicio de la producción creativa (Guía didáctica Producción e Interpretación Musical, 2018: 1).

Producción e Interpretación Musical se divide en tres bloques: contenidos teóricos, contenidos prácticos aplicados y contenidos prácticos creativos. En el primero de ellos, se abordan todos estos temas:

- a. Introducción. Una visión de la educación musical desde el pragmatismo
- b. Nuevas metodologías en educación musical. Corrientes de las últimas décadas
- c. La Pedagogía de la Creación Musical
- d. El rincón de la música
- e. Las competencias musicales
- f. La LOMCE, la educación musical y la Educación Infantil
- g. La música en la Educación Infantil
- h. Imagen y sonido: claves, características y ejemplos de la sonorización de escenas, situaciones, teatros y películas

En el segundo, contenidos prácticos aplicados, se descubren, conocen e interpretan un buen número de canciones y audiciones musicales dirigidas a la Educación Infantil. Por último, en el tercero, contenidos prácticos creativos, se llevan a cabo tres proyectos que deben ser diseñados y elaborados por los propios alumnos. Por su parte, la calificación de los alumnos tiene en cuenta estos ítems:

- Reflexión escrita sobre la Pedagogía de la Creación Musical y las nuevas metodologías en Educación Musical: hasta 1,25 puntos
- Interpretación individual de algunos recursos vistos en el bloque de contenidos prácticos: hasta 1,25 puntos
- Contenidos prácticos creativos: 2,5 puntos máximo en cada uno de los tres proyectos, es decir, hasta 7,5 en global

Abordaremos a continuación la base teórica, práctica y la evaluación marcada en cada uno de los tres proyectos:

## **Proyecto 1. “Componer a partir de un texto empleando la voz y/o los cuerpos sonoros**

El fundamento teórico de la primera propuesta práctica creativa parte del hecho de que, de manera natural, los niños juegan con la voz. Acompañan sus juegos con onomatopeyas, ritmos o expresiones de muy diferentes formas y estilos. Las canciones o los textos, en caso de ser interpretados de forma tradicional (con su carácter, ritmo, melodía...), nos pueden servir como punto de partida para la exploración y la creación de una nueva pieza sonora que emplee como material de base alguno de los aspectos contenidos en dicha canción.

Se puede aprovechar el material sonoro que contiene el texto: su contenido fonético, sus sílabas y palabras, sus onomatopeyas. Se trata de explorar ese valioso contenido buscando distintas proyecciones, emisiones, tímbricos particulares, intensidades, velocidades. Modular la voz colocando la boca y los labios en distintas posiciones, empleando la mano para cerrar, dirigir, alterar, transformar el sonido... Probar la emisión del sonido en distintos lugares de la sala: contra el suelo, en un rincón, debajo de la mesa...

Jugar con distintas expresiones de la voz: dominio, enfado, tristeza, ternura, sequedad, dureza... Poner voz a objetos inanimados que aparezcan o tengan relación con el texto: cómo hablaría una puerta, una nube... Susurrar, cuchichear, vociferar, tartamudear, dialogar, articular, pregonar, matizar...

Por otra parte, prácticamente todo lo que nos rodea suena, y en ese montón de materiales sonoros encontramos cuerpos sonoros que atraen nuestro interés. Todo empieza con la observación y la exploración, y para ello hay que aportar materiales que nos llamen la atención: latas, cajas, botes; tubos lisos, estriados, rígidos o flexibles; gomas elásticas, papeles y cartones, cintas adhesivas, agua en distintos recipientes; juguetes, ventiladores, batidoras, máquinas de escribir, teléfonos móviles, transistores; vasos, copas, botellas, ralladores, cuchillos y varillas flexibles; canicas, pelotas de ping-pong, de tenis, bolas de petanca; materiales discontinuos (judías, arroz, arena...) metidos en distintos recipientes; materiales suspendidos de algún soporte, aprovechamiento de elementos móviles como ruedas de bicicleta para introducir cartones, plásticos flexibles y, en fin, un etcétera ilimitado.

Después y una vez seleccionados los materiales y objetos de los que nos vamos a servir, debemos rebuscar sus sonoridades, comportamientos y variaciones cuando los percutimos con distintos objetos, cuando los deformamos, frotamos, entrechocamos, cuando los hacemos girar...

En cuanto al trabajo propiamente dicho, el punto de partida es un texto, que puede ser elaborado por los alumnos, tomado de los ejemplos que se ven en clase o bien de algún autor. Una vez seleccionado o creado, se propone comenzar comentando el sentido general del texto, las impresiones que suscita, las sensaciones que transmite, o el estado de ánimo que provoca. Este paso es importante ya que el objetivo final es tratar de exteriorizar mediante el sonido las ideas o sensaciones que el texto nos comunica.

A continuación, se inicia un trabajo de exploración con los medios sonoros de los que las alumnas se pueden servir, la voz y/o diferentes materiales o cuerpos sonoros aportados por los alumnos. En ambos casos, se invita a superar un primer estadio de empleo del sonido de manera anecdótica y estereotipada (mera imitación) para llegar a un uso más original y creativo. Finalmente habrá que buscar la convergencia de las ideas de todo el grupo y establecer un plan de conjunto o plan formal que organice y encadene en el tiempo todas las aportaciones. Por último, se grabarán todos los trabajos.

Por supuesto, en clase escuchamos y analizamos muy diferentes ejemplos sonoros tanto obra de diferentes autores como creados por antiguos alumnos de la asignatura. También se señalan de forma clara los indicadores de la evaluación con la que se puede obtener un máximo de 2,5 puntos a través de una rúbrica:

- El trabajo expresa de forma original y novedosa el sentido (o alguno de los sentidos) contenidos en el texto (hasta 0,5 puntos).
- Se sirve de los conocimientos y experiencias adquiridos y propone nuevas vías expresivas como resultado de la exploración sonora (modos, procedimientos, técnicas, referencias) (hasta 0,5 puntos).
- Combina satisfactoria y eficazmente los diversos elementos vocales y/o instrumentales y presenta un planteamiento formal equilibrado (hasta 0,5 puntos).
- Todos los miembros del grupo se implican activamente (hasta 0,5 puntos).
- La memoria/informe recoge de manera organizada y clara el desarrollo y valoración de la propuesta; puede incluir un gráfico de la obra (hasta 0,5 puntos).

## Proyecto 2. “Escuchar-analizar, a partir de una pieza musical, empleando la expresión corporal y la grafía no convencional

En este trabajo se proponen dos etapas o fases bien diferenciadas, una analítica y otra expresiva a través del movimiento y la grafía. Preferiblemente debe ser realizado por parejas, aunque, dependiendo de la situación, se podría llevar a cabo de forma individual o en grupos de tres personas.

En la primera fase escuchamos atentamente varias piezas musicales o fragmentos de obras facilitados por el profesor y se elige una de ellas. Una vez seleccionada, se pasará a su análisis centrándose particularmente en tres aspectos:

- a. El sonido: fuentes sonoras empleadas, uso del espacio o de planos sonoros, gestión dinámica y agógica...
- b. La expresividad: qué nos transmite, qué sensaciones o emociones nos provoca...
- c. La forma: cómo está construida, cuál es su estructura, su organización en el tiempo...

De manera complementaria, se deben buscar diferentes informaciones relativa al compositor, intérprete, época o estilo, que ayuden a enmarcar la obra. Por supuesto, los alumnos también pueden proponer otra música.

Teniendo en cuenta la elección y los comentarios anteriores se pasará a una segunda etapa en donde se profundizará en el aspecto expresivo mediante de dos vías: por un lado, se abordará la expresión corporal a partir de la pieza seleccionada; esto es, se buscará una traducción de elementos del discurso musical (densidad, dinámica, movimiento melódico-rítmico, forma, expresividad, etc.) elaborando una propuesta de movimiento o expresión corporal en el espacio. Por otro lado, se trabajará su expresión gráfica proponiendo un documento gráfico (partitura o gráfico sonoro) que refleje el discurso de la pieza elegida y sirva como soporte o ayuda para su audición activa.

En este caso, los indicadores para la evaluación son los siguientes. Como en el anterior, tiene una validez de un máximo de 2,5 puntos de la nota final de la asignatura:

- El documento gráfico refleja elementos del discurso musical de manera clara, organizada, coherente y original (hasta 0,5 puntos).
- Todos los miembros del grupo se implican activamente (hasta 0,5 puntos)
- Puesta en práctica de la propuesta (hasta 1 punto)
- La memoria/informe recoge de manera ordenada y clara el desarrollo y valoración de la propuesta. De manera explícita deberá contener:
  - 1) Los comentarios analíticos realizados respecto a la obra y, brevemente, la información complementaria recogida.
  - 2) La relación encontrada entre música y movimiento (expresión corporal) y la descripción del movimiento realizado
  - 3) El gráfico elaborado y los criterios seguidos para la realización mismo (hasta 1 punto).

# EL PROYECTO DE SONORIZACIÓN DEL MONTAJE DE TEATRO DE TÍTERES

El tercero de los proyectos se refiere directamente a la actividad interdisciplinar que basa este artículo. Así, alude a la sonorización (componer, arreglar, interpretar, improvisar, grabar) de un montaje de teatro de títeres en colaboración con el área de Plástica y de Lengua.

En cuanto a su fundamentación teórica y sin duda, la etapa de Educación Infantil propicia el tratamiento globalizado de las diferentes áreas y, de forma particular, de los diferentes lenguajes que le sirven al niño tanto para expresarse como para comprender el mundo que le rodea.

En este sentido, esta propuesta trata de poner en estrecha conexión los diferentes lenguajes que sirven para la comunicación y representación: lenguaje verbal y dramatización, lenguaje plástico y visual, lenguaje sonoro/musical y lenguaje gestual y corporal.

Dicha globalización proporciona en el aula de Infantil nexos y códigos que facilitan una relación fluida entre el mundo interior y exterior, estimula la exploración y el descubrimiento de diferentes materiales y recursos enlazando los distintos lenguajes y afianza relaciones positivas de respeto y convivencia con los demás.

Desde la perspectiva musical, este proyecto persigue dos objetivos complementarios: uno, la sonorización de un montaje de teatro de títeres que contiene elementos plásticos y un texto narrativo, y dos, su integración eficaz con todos los otros lenguajes que intervienen en la obra, a fin de ofrecer un resultado integrado, coherente, creativo y de interés.

Para que el montaje funcione y de forma previa debemos pensar en todos los aspectos a la vez, de forma unitaria, de manera que todos los elementos se aúnen para conseguir la finalidad expresiva que pretendemos.

El aspecto sonoro o musical puede tener muchas funciones; estas serían algunas de ellas:

- Ambientar de forma genérica (principio, final...)
- Definir/describir personajes, sitios, ambientes
- Destacar una determinada situación o acción
- Subrayar el ritmo de una escena (añadiendo o restando velocidad, intensidad...)
- Anticipar situaciones, hacer que se presenta algo que va a suceder
- 'Amueblar' una escena, crear un fondo neutro
- Ayudar a estructurar la narración (introduciendo o concluyendo partes, marcando separaciones, rellenando momentos de transición...)

Por ello, conocemos de forma teórica y visionando muy diferentes ejemplos las características y tipos de música de cine y de teatro. Después, los alumnos abordan el trabajo de sonorización propiamente dicho. En este sentido, se contemplan varias fases:

- a. Determinar los momentos a sonorizar en el montaje y el carácter y duración aproximada de cada uno de ellos. Para ello, se puede provechar el texto escrito como referencia.
- b. Explorar y decidir los medios sonoros a emplear en cada momento: probar, organizarse, ensayar, concretar las distintas secuencias musicales. En este paso puede ser útil realizar gráficos recordatorios.



- c. Interpretar y grabar todos los materiales sonoros. Preparar una carpeta con todos ellos ordenados según la acción narrativa.
- d. Prever la existencia de situaciones que requieran la interpretación en directo de algún sonido.

En cuanto a la evaluación, que posee un valor máximo de 2,5 sobre la nota final, se tienen en cuenta varios indicadores:

- La sonorización del montaje muestra secuencias que cumplen de manera eficaz funciones variadas en relación con las distintas situaciones (hasta 0,5 puntos).
- La elaboración de las diferentes secuencias presenta variedad de medios, originalidad de planteamiento, soluciones creativas; la grabación final de los materiales ha resultado limpia, ajustada y satisfactoria (hasta 0,5 puntos).
- Globalmente considerado, el montaje resulta equilibrado y de interés en cuanto a la relación e integración de los diferentes lenguajes, la puesta en escena y el ritmo general del espectáculo (hasta 1 punto).
- La memoria/informe recoge de manera ordenada y clara el desarrollo y valoración de la propuesta. De manera explícita deberá incluir:
  - 1) Justificación y comentario respecto al punto de partida y el contexto general del trabajo
  - 2) Referencia a las diferentes secuencias musicales elaboradas y su función o relación con el texto o situación
  - 3) valoración del proceso y resultado (hasta 0,5 puntos)

En el curso 2018-2019, los alumnos realizaron cuatro proyectos diferentes que fueron interpretadas delante de varios grupos de niños el 21 de diciembre de 2018:

- “El misterio de Van Gogh”, de Guadalupe Ramos, Almudena Torijano y Elena Cuesta.
- “La ciudad soñada”, de Guiomar Serrano, Sandra Cano, Inmaculada Tévar y Ana Puig Calvo.
- “Los sonidos del arte”, de Cristian Culebras, Elena García, Laura Pascual y Candelaria Santos.
- “Un mundo encantado”, de Andrea Martínez, Elena Giménez y Begoña Ruiz.

Como pueden comprobar en las imágenes que acompañan a este artículo, realizadas por Alex Bascha-Fotoperiodismo y viajes para Making UCLM, emplearon temáticas, referencias, personajes, obras y autores muy diferentes, aunque siempre teniendo en cuenta el lenguaje utilizado y la edad y características psicológicas de los niños a los que iban dirigidas. En cuanto a la sonorización, en todas ellas se incluyó una interpretación instrumental en vivo, el canto de una canción también en directo y la selección de diferentes obras musicales que aparecieron como banda sonora de los diferentes montajes. Entre ellas, se incluyeron secciones con música diegética, no diegética, descriptiva, expresiva y Mickey Mouse Music.

En general y sin duda, los proyectos superaron ampliamente los objetivos y las alumnas se implicaron en gran medida en realizar unas propuestas de la forma más completa, rigurosa, enriquecedora y divertida posible. Cabe destacar, además de los guiones originales que redactaron, las marionetas y los decorados que también diseñaron y que los niños asistentes a las representaciones que se llevaron a cabo en el aula de música de la Facultad de Educación pudieron disfrutar. Incluso, en uno de ellos decidieron incluir como protagonistas a Montserrat Caballé, Vivaldi, Louis Armstrong o Paco de Lucía, por lo que acercaron y dieron a conocer a los pequeños una gran cantidad de estilos, intérpretes, compositores y etapas de la historia de la música.



## CONCLUSIÓN

Como hemos tratado de evidenciar en este artículo, la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM) brinda un importante espacio a la formación en y desde las artes. Por ello, las alumnas del Grado de Maestro en Educación Infantil tienen opción de matricularse en la Mención en Lenguajes Creativos, ya que este centro universitario parece ser el único en Castilla-La Mancha y a nivel nacional que imparte una formación de estas características.

En esta mención tres asignaturas relacionadas con la plástica, el teatro y la dramatización y la música se unen para propiciar la realización de un proyecto en el que los alumnos desarrollan una propuesta de teatro de títeres en la que, como hemos mencionado ampliamente con anterioridad, crean tanto la obra como los decorados, títeres y también lo sonorizan.

Una gran cantidad de investigaciones señalan que la formación en diferentes materias artísticas es básica y de gran relevancia en el desarrollo de la personalidad de los niños. Pese a ello, la difícil situación de la educación artística en nuestro sistema educativo en las etapas de Infantil y Primaria ha sido ampliamente abordada por lo testimonial de su horario y prestigio. Al menos, con menciones, proyectos y asignaturas de este tipo intentamos poner nuestro granito de arena, sensibilizar a los futuros maestros, situarles en el primer plano del aprendizaje y tratar de ofrecerles la posibilidad de vivir experiencias artísticas con niños que ojalá pronto sean desarrolladas con lógicas variaciones y adaptaciones en las aulas de sus colegios.

Por último, Jesús Eduardo Oliva resume los principios básicos de este proyecto. Así, en un artículo publicado en el número 15 de la revista *ArtsEduca*, señaló el hecho de que, bajo su juicio, para obtener resultados favorables y sin olvidar la importancia del proceso y no solo del producto final, “la educación artística debe propiciar la conjunción recíproca simultánea de los ejes conceptual, procedimental y actitudinal, o, en palabras más sencillas, la interacción armónica... entre el saber, el hacer y el ser, imperativo sobre el cual se cimienta todo proyecto educativo integral” (2015: 63).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavillo, A. y Pérez, Z. (2018). ABP y evaluación en el aula de música. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 76, 13-19.
- Giráldez, A. y Murillo, A. (2018). ABP y aprendizajes híbridos. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 76: 4-6.
- Guía Didáctica *El Teatro en la Escuela y la Expresión Dramática* (2018). Cuenca, Facultad de Educación (UCLM).
- Guía didáctica Producción e Interpretación Musical* (2018). Cuenca, Facultad de Educación (UCLM).
- Guía docente Producción e Interpretación plástica y visual* (2018). Cuenca, Facultad de Educación (UCLM).
- Murillo, A.; Berbel, N. y Riaño, M. E. (2017). La experiencia musical desde el punto de vista del alumnado. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 72: 4-7.
- Oliva, J. E. (2015). Reflexiones e interrogantes en torno a la Educación Artística. *ArtsEduca*, 15: 48-64.
- Ossa, M. A. de la (2017). Apuesta por la Educación Musical, instrumental Orff y Pedagogía de la creación musical: Antonio Alcázar y el 'Con cierto Desconcierto' de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM). *ArtsEduca*, 18 (100-137).
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 55: 7-15.

## IMÁGENES

Alex Basha - Fotoperiodismo y viajes para Making UCLM y Facultad de Educación de Cuenca – UCLM, diciembre de 2018

## AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), la Mención de Música, la Mención en Lenguajes Creativos, Julia Grifo, Martín Muelas y los alumnos de Producción e Interpretación Musical del curso 2018-2019.

## “MÚSICAS PARA LA VIDA”

**Proyecto de investigación para la calidad de vida de las personas mayores**

Estudiantes de Comunicación de la Universidad Jaume I (Castellón), presentaron el pasado martes 4 de junio, en los Salones Sociales del Ayuntamiento del L'Alcora el Documental inédito de “Músicas para la Vida” proyecto de investigación para la calidad de vida de las personas mayores, coordinado por la profesora Ana M. Vernia.

Este documental que se inició como una tarea más de una asignatura, ha terminado siendo una muestra más de lo que representa este trabajo de investigación. Los estudiantes **(Marta Alcócer, Raquel Amores, Pilar Benedicto, Roos Chen, Laura Chulilla, Alejandro Contreras, Joana Gargallo, Marta González, Carlos Sánchez y Anna Zarzo)** que han obtenido la calificación de excelente, destacaron tanto la actitud de los participantes, como las actividades realizadas. Este documental les ha aportado mucho conocimiento, emociones y entender sobretodo, la necesidad de estar activos a edades avanzadas.

Al acto asistieron representantes del Ayuntamiento, el Presidente de la Asociación de Jubilados y Pensionistas de L'Alcalatén y del departamento de comunicación de la localidad. Vernia insistió que para que este proyecto pueda llegar a conseguir uno de sus objetivos, que es demostrar los beneficios del aprendizaje musical de manera activa, utilizando cuerpo y mente, hacen falta recursos humanos y económicos.



**FOTO:** Participantes del proyecto. Estudiantes autores de El Documental. Autoridades

**Actualmente el proyecto no cuenta con ningún tipo de ayuda, tan solo la energía y esfuerzo de quienes consideran que estas acciones son necesarias, pero, aunque la ilusión es mucha, no es suficiente para lograr los objetivos.**

El acto se clausuró con la actuación de los participantes del coro “Músicas para la vida”. Más de 30 participantes ilusionados, cantando y transmitiendo las emociones que genera la música, esperando la siguiente actividad y el próximo reto.

## V ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS DE MÚSICA Y DANZA

**Talleres, conferencias y debates, mostraron el nivel y calidad que la Educación Musical en Noja**

Sociedad para la Educación Musical del Estado Español  
**Noja, 19 de Mayo de 2019**

La Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), celebró durante los días 17 y 18 de mayo de 2019, el V Encuentro Nacional de Escuelas de Música y Danza, con la colaboración del Ayuntamiento de Noja (Cantabria). El evento tuvo lugar en el Palacio de Albaicín, sede oficial de la Asociación, que desde 2010 mantiene un convenio con el Ayuntamiento de dicha localidad, muy comprometido con el Arte y la Cultura, inaugurando el evento estuvo D. Enrique Viadero, Concejal de Cultura, Festejos y Seguridad Ciudadana y Sanidad de Noja y Dña. Ana M. Vernia, presidenta de la SEM-EE. Estuvieron representadas diferentes Comunidades, entre ellas, el País Vasco, Cantabria, Madrid, Cataluña y especialmente la Comunidad Valenciana, desde la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

Talleres, conferencias y debates, mostraron el nivel y calidad que la Educación Musical. Así como proyectos educativos, debates intensos, que pusieron en valor Margarita Lorenzo, (Musikene), representantes de aulavirtualmusical, una aplicación para el Lenguaje Musical que no dejó indiferentes a los asistentes. También el proyecto de la Escuela Municipal de Berga, presentado por Xavier Llobet, marcó un modelo de escuela ejemplo de implicación y responsabilidad social.

Uno de los principales objetivos de este encuentro, fue la creación de un modelo de Escuela de Música, Danza y Teatro para Noja. El modelo Noja, será una propuesta aplicable, adaptable, flexible y de gestión paralocalidades que tengan el compromiso social, educativo y cultural de ofrecer un centro educativo de estas características.

Este proyecto que no ha finalizado todavía, contará con la participación de expertos y especialistas en la gestión, en la interpretación, pedagogía y didáctica de la música y la expresión corporal, comprometiéndose con Noja y con la SEM-EE para tener el modelo de escuela listo a finales de julio. Además, se publicará el manual para que pueda ser accesible a los y las emprendedores/as que lo deseen.



**FOTO:** Representantes del País Vasco, Cantabria y la Comunidad Valenciana, con Enrique Viadero, Concejal de Cultura del Ayuntamiento de Noja. Clausura.

La SEM-EE agradece a los participantes comprometidos en este proyecto, y especialmente al Ayuntamiento de Noja por su compromiso en la educación Musical y Cultural, y su apoyo estos años, esperando que sean muchos más y, que, en un futuro no muy lejano, una Escuela de Música, Danza y Teatro, sea referente en todo el territorio español.

Por otra parte, y ya anunciando la necesidad de una continuación de este evento como muy necesario para las Escuelas de Música y Danza, la SEM-EE valora la celebración del VI Encuentro para 2021 y un Congreso Internacional de Escuelas de Música, Danza y Teatro, en la Comunidad Valenciana para el 22 de noviembre de 2020.

## Agenda

**14/17 DE NOVIEMBRE (2019)**



**Conservatorio Superior de Música de Canarias.  
Sede Tenerife**

### VI CONSMU

CONGRESO NACIONAL Y IV INTERNACIONAL  
DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA.

La Educación Musical en la sociedad  
e instituciones educativas

**Más información en:**

[info@sem-ee.com](mailto:info@sem-ee.com)

<https://i-cnscsm3.webnode.es/vi-consmu/>

**28/29 DE NOVIEMBRE (2019)**



**Universidad Complutense de Madrid**

### GKA ARTS 2019.

CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES Y  
CULTURAS

**Más información en:**

<https://www.arteinformado.com/agenda/f/gka-arts-2019-congreso-internacional-de-artes-y-culturas-171725>

**2/7 DE AGOSTO (2020)**



**Helsinki, Finland**

### 2020 WORLD CONFERENCE WILL BE IN HELSINKI

**More information in:**

<https://www.isme.org/events/2020-world-conference-will-be-helsinki>

# INDEXACIONES



e-revist@s

Scopus®



latindex

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

GetInfo

Dialnet

FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK UND NATURWISSENSCHAFTEN



EZ3

MIAR

Elektronische Zeitschriftenbibliothek




STAATS- UND UNIVERSITÄTS-BIBLIOTHEK HAMBURG CARL VON OSSIEZKY



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

EC3metrics REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico



---

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.

---

ArtsEduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

# ArtsEduca

SEPTIEMBRE 2019

# 24