

# ArtsEduca

ENERO 2020

# 25



**EL DISEÑO DE LETRAS COMO ENTORNO VISUAL PARA EDUCAR EN DIVERSIDAD**

**LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO MIXTO REALIZADO CON ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LAS DIFICULTADES MUSICALES EN ENTONACIÓN Y DICTADO**

**TRES ACCIONES PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO COMO ANTECEDENTES PARA EL DISEÑO DE UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL GRABADO**

**EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: CLAVES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**ANNA ISABELLA LEONARDA (1620 - 1704): 400 ANIVERSARIO DE LA BRILLANTE COMPOSITORA DEL BARROCO ITALIANO**

**ENTREVISTAS:**  
Ana Lucía Frega // Eulàlia Abad

**EDUCACIÓN MUSICAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ETAPA TEMPRANA DE LA "CIUDAD DE LOS NIÑOS DE AGUASCALIENTES"**

**UNA MIRADA INTEGRADORA DE LAS ARTES EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y MUSICAL (FORMACIÓN DE MAESTROS)**

**ACÚSTICAS PARA UNA ES(X)CRITURA MUSICAL: LA SONORIDAD EN UN TACTO DIFER(A)NTE**

**TIC Y AICLE COMO ELEMENTOS FACILITADORES EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE**

**EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO**

**RESEÑAS:**  
**ARTE PARA PRIMARIA** de Ricard Huerta

**CORRESPONDENCIAS ENTRE MÚSICA Y PALABRA** de Marta Vela

ISSN 2254-0709

## DIRECCIÓN

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

## 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 Solminihač  
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

Ricard Huerta  
Jorge Ferrada Sullivan  
Ignacio Soto Silva  
Davide Roberto Nicolini Pimazzoni  
Elena Berrón  
Jessica Solange-Castillo Inostroza  
Gustau Olcina-Sempere  
Marco Ferreira  
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia  
Susana Sarfson Gleizer  
Irene Marfines Cantero  
Elena Carrión Candel  
Mercedes Pérez Agustín  
Sandra Soler  
Diego Calderón  
Josep Gustems-Carnicer  
Carolina Martín-Piñol  
Concha Fuentes-Moren  
Ana Portela-Fontán

## MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

## FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

# 25

## ANA M. VERNIA

### Editor-in-Chief ARTSEDUCA

verniam@uji.es

25 aniversario, 25 números creciendo desde el principio, pero con muchas más experiencias educativas, compañeros y compañeras que iniciamos este duro camino de la publicación y que 25 números después recoge sus merecidos frutos. En 2012 empezamos la aventura de ARTSEDUCA con el apoyo de un comité científico y consejo editorial que, todavía hoy continúa apostando por esta publicación, y gracias a todos ellos y ellas, hoy se reconoce entre los mejores índices de impacto. Esto nos importa relativamente, puesto que es necesario que la calidad de las publicaciones, pase por la revisión, la evaluación y el rigor necesario, pero sin duda, nuestro mayor logro es, el alcance que ARTSEDUCA ha conseguido en estos años.

Música, artes plásticas y visuales, danza, teatro, literatura, educación, opinión, musicología, TiCs, experiencias educativas, reseñas, más de 40 entrevistas, etc. Apostando por las dos lenguas de la Comunidad Valenciana y por el idioma internacional de la investigación, el inglés. Dando a conocer lo que nos mueve y nos conmueve desde todas las artes, sus beneficios, sus necesidades, sus avances... Aunque pensemos que 25 números no son muchos si lo comparamos con la edad de una persona, realmente ARTSEDUCA, a través de sus tres números anuales, ha transmitido a sus lectores, tanto conocimiento que podríamos vivir 25 vidas más para poder vivenciar cada palabra, cada investigación, cada resultado, cada conclusión.

Muchas gracias a quienes habéis participado, como a quienes nos leéis, nos seguís en las redes sociales, nos compartís y opináis sobre las artes y la educación.

25th anniversary, 25 numbers growing from the beginning, but with many more educational experiences, colleagues that began this hard path of publication and that 25 numbers later we are collected its deserved fruits. In 2012 we began the adventure of ARTSEDUCA with the support of a scientific committee and editorial board that, still today, is betting on this publication, and thanks to all of them, today it is recognized among the best impact rates. This matters to us relatively, since it is necessary that the quality of the publications go through the revision, evaluation and necessary rigor, but without a doubt, our greatest achievement is, the scope that ARTSEDUCA has achieved in these years.

Music, visual arts, dance, theater, literature, education, opinion, musicology, TiCs, educational experiences, reviews, more than 40 interviews, etc. Betting on the two languages of the Valencian Community and the international research language, English. Making known what moves us and affect from all the arts, its benefits, its needs, its advances ... Although we think that 25 numbers are not many if we compare it with the age of a person, really ARTSEDUCA, through its three Annual numbers, he has transmitted to their readers, so much knowledge that we could live 25 more lives to be able to experience each word, each investigation, each result, each conclusion, etc.

Thank you very much to those who have participated, as to those who read us, you follow us on social networks, you share us and you think about the arts and education.



#### 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 EL DISEÑO DE LETRAS COMO ENTORNO VISUAL PARA EDUCAR EN DIVERSIDAD**

DESIGN OF LETTERS AS A VISUAL ENVIRONMENT TO EDUCATE IN DIVERSITY  
Ricard Huerta

### **23 LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO MIXTO REALIZADO CON ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

THE DIDACTICS OF MUSICAL EXPRESSION AND INCLUSION: A MIXED STUDY WITH UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE DEGREE IN PRIMARY EDUCATION ON THE IMPORTANCE OF MUSIC IN PRIMARY EDUCATION  
Gustau Olcina-Sempere y Marco Ferreira



### **41 INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LAS DIFICULTADES MUSICALES EN ENTONACIÓN Y DICTADO**

EDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE IMPROVEMENT OF MUSICAL DIFFICULTIES IN INTONATION AND DICTATION  
Elena Berrón

### **65 TRES ACCIONES PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO COMO ANTECEDENTES PARA EL DISEÑO DE UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL GRABADO**

THREE PEDAGOGICAL ACTIONS FROM AN A/R/TOGRAPHIC APPROACH AS BACKGROUND FOR THE DESIGN OF AN APPROACH TO THE TEACHING OF ENGRAVIN  
Jessica Solange - Castillo Inostroza



### **85 EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: CLAVES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

EMOTIONS IN THE ARTISTIC EXPERIENCE: KEYS TO EDUCATIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT  
Diego Calderón, Josep Gustems-Carnicer, Carolina Martín-Piñol, Concha Fuentes-Moreno, Ana Portela-Fontán

## HISTORIA

### **103 ANNA ISABELLA LEONARDA (1620 - 1704): 400 ANIVERSARIO DE LA BRILLANTE COMPOSITORA DEL BARROCO ITALIANO**

ANNA ISABELLA LEONARDA (1620 - 1704): 400TH ANNIVERSARY OF THE BRILLIANT COMPOSER OF THE ITALIAN BAROQUE  
Sandra Soler



## ENTREVISTA

### **115 ANA LUCÍA FREGA** by Ana M. Vernia

### **119 EULÀLIA ABAD** by Ana M. Vernia

# ARI O

## EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

### EDUCACIÓN MUSICAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ETAPA TEMPRANA DE LA "CIUDAD DE LOS NIÑOS DE AGUASCALIENTES" **123**

Music Education and Psychological Well Being in Children and Early Adolescents at the "Children's City of Aguascalientes"

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

### UNA MIRADA INTEGRADORA DE LAS ARTES EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y MUSICAL (FORMACIÓN DE MAESTROS) **149**

AN INTEGRATIVE VIEW OF THE ARTS IN THE TEACHING OF ARTISTIC AND MUSICAL HERITAGE (TEACHER TRAINING)

Susana Sarfson Gleizer



## MUSICOLOGÍA Y TICs

### ACÚSTICAS PARA UNA ES(X)CRITURA MUSICAL: LA SONORIDAD EN UN TACTO DIFER(A)NTE **157**

ACOUSTICS FOR A MUSICAL WRITING: THE SONORITY IN A DIFFER(A)NT TOUCH

Jorge Ferrada Sullivan e Ignacio Soto Silva

### TIC Y AICLE COMO ELEMENTOS FACILITADORES EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE **171**

ICT AND AICLE AS FACILITATORS IN BILINGUAL EDUCATION

Elena Carrión Candel y Mercedes Pérez Agustín

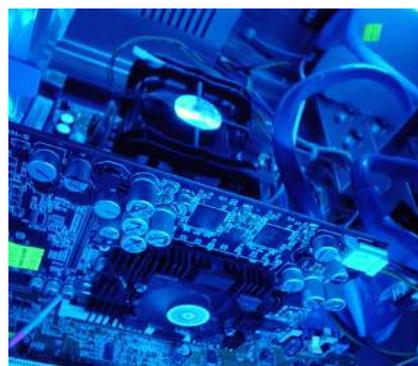


## OPINIÓN

### EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO **191**

THE FINANCING OF PUBLIC EDUCATION IN MEXICO

Davide Roberto Nicolini Pimazzoni



## RESEÑAS

### ARTE PARA PRIMARIA DE RICARD HUERTA **201**

por Ricard Ramon

### CORRESPONDENCIAS ENTRE MÚSICA Y PALABRA DE MARTA VELA **203**

por Vicenta Gisbert



## INFORMACIÓN Y NOTICIAS

**“EL DISEÑO DE  
LETRAS  
COMO ENTORNO VISUAL  
PARA EDUCAR EN  
DIVERSIDAD”**

**Ricard Huerta**  
Universitat de València

DESIGN OF LETTERS AS A VISUAL ENVIRONMENT TO EDUCATE IN DIVERSITY

Photo by **Daino\_16**. from FreeImages

## RESUMEN

El presente artículo plantea la incorporación del alfabeto, las tipografías y las caligrafías al espacio cotidiano de la educación en artes visuales. El avance progresivo de la manipulación de teclados en el aprendizaje y los usos de la escritura, así como la actualización de contenidos en los talleres de artes, permiten elaborar un nuevo discurso, facilitando el tratamiento de las letras como signos gráficos, además de conquistar un escenario de innovación para el *lettering* y la enseñanza del diseño. Consideramos de gran relevancia el papel que pueden adquirir las imágenes de los textos en la formación del profesorado de Educación Primaria. Más allá del habitual manejo de la tipografía por parte de diseñadores profesionales, aquí se reivindica el aprovechamiento educativo de la escritura en tanto que imágenes, a todos los niveles y desde cualquier perspectiva. Las tecnologías digitales generan asimismo un impresionante paisaje de posibilidades gráficas. Se establecen unos mínimos criterios de recuperación de la tradición de los maestros calígrafos y del potencial creativo de las caligrafías personales, así como el uso de este recurso didáctico para educar en diversidad.

## PARABRAS CLAVE

**Educación artística, Diseño, Formación del profesorado, Creatividad**

## ABSTRACT

This paper proposes the incorporation of the Alphabet, Typography and Calligraphy to the daily space of Art Education. The progressive advancement of the keyboards' manipulation in the learning and uses of writing, as well as the update of contents in the workshops of arts, allow to elaborate a new territory for the treatment of letters like graphic signs, conquering a new one stage for Lettering and Design Education. We consider important the role that images of texts can acquire in the training teachers for Primary School. Beyond the usual use of typography by professional designers, the educational use of writing as images, at all levels and from any perspective, is claimed here. Digital technologies generate an impressive landscape of graphic possibilities. Minimum criteria are established to recover the tradition of calligraphy teachers and the creative potential of personal calligraphy, as well as the use of this resource to educate in diversity.

## KEYWORDS

**Art Education, Design, Training Teacher, Creativity**

# EL DISEÑO DE LETRAS COMO ENTORNO VISUAL PARA EDUCAR EN DIVERSIDAD

**Ricard Huerta**

Universitat de València

Este artículo forma parte del proyecto “Arteari. Arte y diseño para entornos educativos libres de homofobia y transfobia” referencia UV-INV-AE18-779907 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2018 de la Universitat de València.

Esta propuesta nace a partir del trabajo desarrollado durante décadas en tanto que artista, docente e investigador en educación artística. Se trata del estudio de las letras del alfabeto como elemento visual. A partir del conocimiento del alfabeto como patrimonio, lo que se pretende es concienciar al alumnado universitario de la importancia de esta tecnología tan presente en nuestras vidas. Con esta propuesta se plantea la necesidad de que el profesorado de Educación Primaria conozca mejor las posibilidades comunicativas y artísticas de las letras como imágenes, al mismo tiempo que se ofrece una nueva opción creativa aplicable a la educación en artes, ya que este conocimiento les permitirá utilizar con mayor aprovechamiento el entorno visual de la escritura, aprendiendo a diseñar y utilizar tipografías diversas que puedan servir para reforzar una educación inclusiva. Utilizamos como metodología el análisis comparativo entre los diferentes ámbitos donde ubicamos el discurso educativo de públicos usuarios y en el proceso de creación del diseño gráfico a través de un estudio de caso.

## APRENDER DE LETRA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El diseño de tipografías y de las letras en general es un oficio que siempre ha estado implicado de forma directa con la educación. Aprender a leer y a escribir supone detectar y reproducir las formas del alfabeto. Desde sus inicios la imprenta generó profesionales del diseño de letras, quienes durante siglos se dedicaron a dar forma a los tipos móviles, esculpiendo y grabando los moldes. Esto es algo que habitualmente aparece en los estudios sobre el tema (Briggs y Burke, 2002). Entre los libros impresos existieron numerosos manuales de caligrafía, colecciones de grabados en las cuales los especialistas dibujaban modelos de alfabetos para enseñar a escribir a notarios, abogados, curas, médicos y muy especialmente, a docentes. Dicha tradición conviene revisarla desde la teoría crítica en educación, combinando la teoría y la práctica, promoviendo comunidades críticas. Paulo Freire consideraba que la autonomía del alumnado se podía conseguir si se insiste en la formación de docentes, quienes deben reflexionar sobre sus prácticas educativas. Formar supone mucho más que educar en el desempeño de destrezas, significa profundizar en la dimensión ética de la educación, ya que el trabajo docente no debe ceñirse a los objetivos o los resultados, sino que debe estar pendiente de los principios que rigen el proceso de formación del estudiante, es decir, el aprendizaje significativo. Como docentes podemos y debemos compartir esta realidad desde la base del respeto, la curiosidad y la rebeldía. Paulo Freire nos alienta en la práctica educativa transformadora,

denunciando el malestar que produce la ética del mercado, y apoyando la solidaridad como forma de lucha capaz de promover e instaurar la ética universal del ser humano (Freire, 2015).

El oficio de maestro/a de Primaria tuvo una relación estrecha con el aprendizaje de la escritura manual hasta 1970, cuando con la Ley General de Educación desapareció la asignatura "Caligrafía" de los planes de estudio. Esta materia la impartía el profesorado de dibujo. La caligrafía es el dibujo de las letras escritas manualmente, y quienes han diseñado y diseñan tipografías siempre han estado muy atentos a los avances estilísticos, tanto de la escritura manual como de los progresos técnicos y científicos. Un buen ejemplo de esta tradición serían los maestros calígrafos que durante siglos publicaron libros impresos con muestrarios de letras. Así pues, la evolución de las formas de las letras proviene de una tradición centenaria que la emparenta por un lado con la impresión de libros y por otro con la escritura manual y con las artes en general. Diseñar letras se convierte en un reto constante que produce avances y que finalmente afecta a la población en general. Desde pequeños aprendemos a leer y a escribir; es algo que nos acompaña durante toda la vida, y una de las funciones esenciales de la escuela consiste en enseñar al alumnado a manejar el lenguaje escrito, así como adiestrar en el uso de los instrumentos de escritura.

Llama la atención comprobar que en las etapas escolares y durante la formación inicial de docentes no se dedica ni un instante al conocimiento del alfabeto, a manejar la historia de las letras, a descubrir el poder comunicativo de estos signos visuales. Pero lo cierto es que las letras están en todos los teclados que manejamos (ordenador, dispositivos móviles), y por ello deberíamos conocer mejor su potencial expresivo y cultural. Queremos adentrarnos en la importancia que tiene para la educación el diseño de letras, y lo hacemos no desde una perspectiva histórica, sino desde el terreno de la educación artística. Para ello transitamos por territorios propicios, como la estética y la creación de letras. Asumiendo que la educación en diversidad también es una cuestión pendiente, abrazamos aquí los dos conceptos, de modo que ambas carencias puedan transitar unidas en la mejora del panorama educativo. La diversidad sexual forma parte de un engranaje social en el que todos y todas estamos implicados (Addison, 2007). Impulsamos un profesorado reivindicativo y muy pendiente de los intereses de su alumnado, un profesorado libre que defienda a quienes están más desprotegidos (Méndez, 2016). Un profesorado consciente de su papel social y simbólico, capaz de incorporar la faceta de intelectual implicado a sus labores docentes (Giroux, 1990). Recuperamos así una triple coincidencia histórica: la aparición del cine, la universalización del sistema escolar, y la utilización del término "homosexualidad".

Para generar elementos innovadores en nuestras aulas podemos ofrecer al alumnado la oportunidad de estudiar los mensajes gráficos de las películas con temáticas LGTB, de modo que posteriormente dicho análisis sirva también para crear diseños interpretativos, e incluso producir documentos audiovisuales a los cuales incorporar letras disidentes. Para ello resultará interesante recuperar el espíritu del artesano que defiende Richard Sennett, cuando define al artesano como la persona que "representa en cada uno de nosotros el deseo de hacer algo bien, concretamente y sin ninguna otra finalidad" (Sennett, 2013: 181). En este trabajo incidimos en la importancia de la escritura y del diseño de letras como elementos comunicativos y creativos (Groupe  $\mu$ , 1992). Después pasamos a indagar en el cine como entorno formativo, centrándonos en las posibilidades gráficas del diseño de las letras en las películas, algo que todos conocemos pero que pocas veces se investiga desde nuestra perspectiva particular. Para ello optamos por utilizar carteles y cabeceras de películas. Al mismo tiempo nos acercaremos a la problemática de la inclusión a través del estudio de tipografías disidentes, es decir, aquellas letras que representan las formas de representación con que se ha tratado en el cine la diversidad sexual. Todo un reto en el que se unen educación, diseño, creatividad, cine, diversidad, inclusión y formación de docentes (Ramon, 2017).

## EDUCAR EN DISEÑO PARA MEJORAR LA SOCIEDAD

Las tecnologías y nuevos procesos de la imagen han incorporado una gran cantidad de manifestaciones a las que debemos atender desde la educación artística. La fotografía, el audiovisual, el cine, los videojuegos o el videoclip musical, están inundando nuestros usos cotidianos al tiempo que nos involucran en las posibilidades comunicativas de las redes sociales y la transmisión inmediata de imágenes. Trabajamos desde la perspectiva de la cultura visual (Mirzoeff, 2006) y de la educación artística como motor de cambio social, urdiendo redes con las Artografías (Irwin y O'Donoghue, 2012) o la Investigación Educativa Basada en las Artes (Hernández, 2008). Estas metodologías innovadoras constituyen una buena muestra del afán por mejorar y adecuar la educación en artes a los nuevos entornos pedagógicos. Como propone James Haywood Rolling Jr.: "Arts-Based Research becomes arts-based educational research when the aim of art + design practices is to address problems rooted in educational discourse, such as the learning paradox" (Rolling, 2017: 494). Además del argumento académico de la investigación, cabe incidir en otro indicativo que atañe a la mejora de nuestra situación en términos generales, ya que apostamos por interpretar lo artístico y educativo desde lo social, fomentando la implicación del profesorado y su vertiente colaborativa.

En los estudios de cultura visual se valoran positivamente todos los artefactos visuales, de modo que tiene tantas posibilidades de análisis una pintura de Leonardo da Vinci como un anuncio publicitario, una escultura de Jaume Plensa o una muñeca Barbie. Cualquier realidad eminentemente visual resultará propicia para su estudio como material de aprendizaje. Serán nuestras estrategias de acercamiento las que nos lleven a ordenar la información, y a manejarla como mecanismo educativo (Sancho-Gil y Hernández, 2018). Resulta insuficiente el tiempo de que disponemos para educar en artes y diseño. Los nuevos planteamientos rompen barreras que anteriormente se establecían entre diferentes escenarios (bellas artes, artes aplicadas, diseño, arte popular, imágenes mediáticas), urdiendo un nuevo paradigma en el que todo lo que es eminente visual pueda analizarse desde diferentes perspectivas, y provocando tanto investigadores como públicos busquen nuevos planteamientos para mejorar sus políticas y prácticas educativas (Duncum, 2008). En este sentido las pedagogías culturales se conciben como enseñanza crítica, un trabajo entre instituciones sociales y sujetos que usan herramientas pedagógicas como materia prima de activismo (Chung, 2007).

Las imágenes de la vida cotidiana aparecen ahora como elementos centrales, estimulando la creación artística y la apreciación crítica de las artes. La cultura visual ha transitado hacia la escuela mediante apropiaciones, transformaciones, variaciones y controversias; permite construir modos de narrar experiencias pedagógicas (Alonso-Sanz, 2017). Las telas, encajes y bordados realizados por mujeres a lo largo de la historia han padecido un lamentable desprecio por parte de quienes han dictado las normas de la calidad estética. Considerarlas trabajos menores o artesanales, y clasificarlas como inferiores constituye un prejuicio que evidencia la falta de equidad a la hora de valorar estas realidades. Las estéticas anteriormente demonizadas surgen hoy como poderosas fuentes alternativas de creación, especialmente las que impulsan la colaboración de la ciudadanía (Laddaga, 2006). Desde los grafitis y la ilustración hasta la moda y la decoración del hogar, pasando por los tatuajes, las expresiones más coloridas y deslumbrantes aportan hoy en día un nuevo enfoque abierto y espontáneo a la muy variada y rica opción artística.

**Figura 1.** Letras bordadas por Nuria Espinach para la dote.



La fabricación de telas, el diseño de joyas o la decoración de interiores, consideradas tradicionalmente como artes aplicadas o menores por el hecho de crear objetos útiles elaborados estéticamente, suelen ser obras creadas por mujeres o personas de culturas disidentes. Al conjunto peculiar y diverso de las artesanías se unieron las manifestaciones mediáticas, por lo que a los medios de comunicación se les valoraba no tanto por su capacidad de crear imaginarios, sino por su potencial de difusión (Benjamin, 2003). Pero lo cierto es que siempre acontecen realidades bizarras y heterogéneas que están dispuestas a vulnerar cualquier intento de esencialidad o compartimentación (Ancarola et al., 2017).

Debido a la escasa dotación horaria no podemos dar formación adecuada a las generaciones más jóvenes en el manejo de la imagen, de las artes, y del diseño. Por ello proponemos que no se separen ambos mundos. El profesorado de educación artística debe velar porque su alumnado conozca las posibilidades del diseño (Dos Reis, 2016). Conviene captar la atención del alumnado mediante propuestas innovadoras y coherentes. Para ello, un primer paso consistiría en eliminar las barreras entre disciplinas. Venimos manifestando nuestro deseo de integrar el diseño en el currículum educativo desde hace años, teniendo en cuenta que en el ámbito anglosajón no existe esta drástica diferenciación entre artes y diseño. También asumimos el criterio de la educación patrimonial como escenario integrador. Si las artes visuales están directamente vinculadas a los dominios de la imagen, se nos ofrece la posibilidad de acercarnos a las poderosas representaciones mediáticas. En este sentido, el alfabeto resulta fundamental como mecanismo de transmisión de ideas y escenario complejo de lo visual.

Uno de los retos que debe asumir la sociedad actual es la educación en las libertades individuales y colectivas, teniendo en cuenta que dicho reto supone incorporar un mayor conocimiento de las posibilidades de la imagen. Proponemos una educación en artes volcada hacia la apreciación crítica de lo personal y lo social desde la mirada y la cultura, visibilizando, respetando y apoyando la diversidad, ensanchando las miradas hacia territorios amplios y diversos. Quienes crean imaginarios (artistas visuales, cineastas, diseñadores, realizadores de televisión, dibujantes de cómic, publicistas) dan forma a sus ideas, y en muchos casos se comprometen con la lucha por los derechos humanos. Podemos implementar estas dinámicas incitando al alumnado a generar elementos propios con rasgos identitarios. Entre las prácticas

que utilizamos destaca el diseño de un exlibris. Este sencillo pero efectivo ejercicio permite eliminar prejuicios y trabas respecto a la práctica en el taller de arte, ya que un dibujo y escritura, lo cual facilita el acercamiento a la práctica creativa sin excesivos condicionantes técnicos.

Al educar en diversidad sexual y de género desde las artes visuales evitamos caer en el error de silenciar estas realidades diversas. Callar significa seguir alimentando el odio y la homofobia, lo cual es un síntoma de debilidad del sistema educativo. Es importante combatir la violencia machista y las convenciones que la alimentan (Foucault, 2009), superando las marcas del binarismo con que se nos ha educado desde nuestro nacimiento (García, 2015). Desde las teorías *queer* y los feminismos se han elaborado nuevos discursos en relación con el cuerpo y los espacios por los que transita (Butler, 2006), para superar los prejuicios. Los logros se podrán verificar si nos ocupamos de aspectos concretos, para poder abarcar las muchas necesidades que detectamos. La opción que presentamos reúne tipografía, cine y diversidad, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento sobre el cine o las disidencias transita constantemente entre lo personal, lo social y lo profesional.

## ARTISTAS Y DISEÑADORAS EN EL AULA

Es importante que artistas y diseñadoras visiten nuestras aulas. Para el alumnado tiene un especial atractivo el hecho de iniciar su contacto con el arte y el diseño a partir del conocimiento personal de profesionales que trabajan desde la creación. Este conocimiento supone promover las artes visuales que están impregnadas de tecnología, de imágenes y de publicidad. Proponemos un acercamiento tácito hacia el trabajo de jóvenes artistas que se animen a conversar con nuestro alumnado y que nos inviten a visitar sus estudios o a pasear por la ciudad comentando sus obras, en caso de ser artistas urbanos.

El diseño invade nuestras vidas y nuestra memoria. Estamos rodeados de objetos diseñados, de ciudades diseñadas y de anuncios diseñados. Ante tal evidencia, ¿no resultaría beneficioso que este tipo de mensajes visuales fuesen analizados adecuadamente en el aula? Un anuncio, una pintura o un vestido forman parte de una determinada coyuntura. Por eso conviene descifrar los mensajes visuales relacionándolos con su entorno, aprovechando las características de dicho entorno para analizar la información que nos aportan. Como especialistas en imaginarios, tenemos la responsabilidad de valorar el papel de esta riqueza simbólica de corte social (Bourdieu, 2012). Encajar la pieza en su ámbito adecuado es lo que puede convertirla en peculiar y única. Además, el diseño entendido como acción expresiva permite la interconexión con el usuario, superando la idea puramente artística y estética que se tiene del diseño para dar pasos hacia una concepción más activa y social.

Las imágenes que nos asaltan desde los medios son incisivas y perdurables. El cine y la televisión han sido los universos mediáticos más representativos (Even-Zohar, 1990), junto con la incorporación de los videojuegos y las redes sociales. A mediados del siglo XX, la televisión y los conceptos económicos neocapitalistas dieron una vuelta de tuerca al panorama simbólico y al nuevo acontecer político. Actualmente es la precariedad la que rige en un nuevo modelo de convivencias (Zafra, 2017), coaligado con la falta de referentes críticos más allá de quienes ejercen como docentes. El siglo XXI abrió las puertas a las otredades, a las disensiones, a los nuevos territorios del pensamiento y la acción. Los avances en atención a las minorías resultan muy reveladores.

Disponemos de recursos para tratar sobre diversidad sexual (Planella y Pié, 2015) también desde la educación artística. Incluir esta cuestión en nuestros programas curriculares nos permitirá hablar abiertamente sobre muchos temas que hasta hace bien poco resultaban prácticamente tabús (Greteman, 2017). Las siglas LGBTIQ son opciones sexuales, pero también modelos de vida (Motta, 2013). Se trata de establecer un criterio de inclusión en cuanto a disidencia sexual, lo cual supone al mismo tiempo motivar al alumnado, impulsando actitudes respetuosas y potenciando los valores entre las generaciones más jóvenes. Debemos estar muy atentos y trabajar unidos para despojar nuestras aulas de miedos y ocultaciones, apostando al mismo tiempo por una educación artística como motor de cambio social. Debido a las presiones, el alumnado y el profesorado que sufre acoso por su disidencia sexual no puede ejercer sus derechos, ya que es víctima de maltrato y asedio (Butler, 2002).

Hablar de diversidad sexual en nuestras clases de educación en artes permite establecer un diálogo abierto sobre temas que están en relación con la vida cotidiana de los más jóvenes. Nuestro alumnado está permanentemente en contacto con las tecnologías, lo cual supone un uso exacerbado de las imágenes y los códigos visuales. Además, desde las tecnologías se está abriendo una nueva brecha de marginación a la cual conviene enfrentarse sin tapujos. Frente a los obstáculos, la ironía y la originalidad se presentan como claves de superación, así como el uso de la creatividad y el arte para combatir la incompreensión social, la desazón legislativa e incluso las injusticias sociales. Esto supone indagar en la riqueza e las imágenes, tanto en el imaginario popular como en el legado artístico de todos los tiempos y culturas. No perdamos de vista que las letras del alfabeto son imágenes.

La homofobia sigue siendo un código represivo reforzado por siglos de opresión y persecución hacia las personas que pretenden vivir libremente sus deseos (Edelman, 2014). Cualquier manifestación de afecto entre personas del mismo sexo ha sido durante siglos vigilada, perseguida y castigada por las instancias del poder religioso y político (Foucault, 1998). La lucha contra el SIDA convirtió el triángulo rosa en símbolo reivindicativo de los derechos del colectivo gay. También la bandera multicolor es una expresión propia del movimiento LGTB. Signo de identidad en la lucha por los derechos, se diseñó como icono visual tras los disturbios en 1969 de *Stonewall Inn*. Para superar las presiones conviene explorar zonas porosas que nos permitan encuentros y efervescencias, traspasando fronteras, transitando por territorios poco explorados hasta ahora por la educación en artes.

Estamos en condiciones de hablar al alumnado de la obra de artistas LGTB sin vernos por ello obligados a eliminar su orientación sexual. ¿Cómo entender si no la obra de Buonarroti, Keith Haring, Jasper Johns, Cabello/Carceller, Gilbert & George o Carlos Motta? Si ocultamos en clase estas realidades sobre la vida y la obra de grandes artistas, estamos perpetuando un registro de actitudes homofóbicas recalcitrantes (Tusón, 2016). Además, la estética propia de la diversidad sexual está al alcance de nuestro alumnado a través de muchos elementos de la cultura popular y de los medios de comunicación, con gran difusión en las redes sociales. Enlazar las realidades diversas con las peculiaridades de las escrituras no alfabéticas nos permitirá transmitir al alumnado distintas opciones culturales, entendiendo así que todas merecen nuestra atención y respeto (Said-Valbuena, 2019). Por otro lado, hemos de valorar que en las culturas orientales la tradición milenaria de la caligrafía constituye un verdadero elemento cultural de entidad artística.

**Figura 2.** La escritura es considerada un arte en las culturas orientales.



## LAS LETRAS SON ELEMENTOS DE COMUNICACIÓN Y CREACIÓN

Transmitiendo a nuestro alumnado el conocimiento de la escritura como forma visual, además de acercarnos a nociones como tipografía, caligrafía, alfabeto o letras, también les animamos a descubrir todas las posibilidades que nos ofrece este engranaje visual. De este modo inculcamos la pasión por las imágenes del alfabeto y ofrecemos suficientes herramientas para disfrutar y analizar los diferentes elementos visuales que forman parte de su entorno, al mismo tiempo que se refuerza la identidad del colectivo docente. Cuando hablamos de arte y diseño a nuestro alumnado debemos conectar las cuestiones estéticas y estilísticas con la relación directa que éstas mantienen con los asuntos económicos, políticos, culturales y sociales de su entorno. Uno de estos aspectos es el propio cuerpo, un elemento fisiológico que nos define y nos representa.

El arte favorece la posibilidad de contacto y conocimiento con nosotros mismos, al tender puentes de significación entre nosotros y el contexto social, político y cultural. Reivindicamos el cuerpo como patrimonio y el deseo como estrategia patrimonial. Nacemos tatuados por el género, que marca nuestro cuerpo como ente material, un acervo que nos acompaña de forma persistente, y por tanto forma parte de nuestro patrimonio compartido. Nuestras acciones y pensamientos se construyen en base a la relación con nuestro cuerpo, a lo largo de nuestra vida, de manera que se convierten también en un capital cultural vinculado directamente a nuestro patrimonio inmaterial, que evoluciona, transita y cambia con nuestras experiencias vividas.

Existe una dilatada correspondencia entre la representación del cuerpo, la historia del alfabeto como imagen, y la tradición de las disidencias. Un buen ejemplo de estos paralelismos lo encontramos en la vinculación estética que une las creaciones del escritor Oscar Wilde (2011) con el artista Aubrey Beardsley, y de modo muy especial las ilustraciones del joven Beardsley

para la edición de Salomé, que incluyen elementos tipográficos muy atractivos, y cuyos dibujos fueron muy criticados, e incluso censurados en su época. Este caso une de forma clara la disidencia sexual y la estética, representada por Wilde como dandy provocador, quien estuvo encerrado y fue deportado por su homosexualidad, penurias que encajan con la prohibición del trabajo artístico realizado por Beardsley. Otra relación exultante entre literatura y diseño sería el alfabeto diseñado por Erté en la década de 1920 y el estudio que le dedica Roland Barthes (1986), un ensayo en el que encontramos de nuevo elementos que pueden resultar muy atractivos para nuestro alumnado. Tanto Beardsley como Erté interpretan el cuerpo y lo vinculan con las formas de las letras.

Otros alfabetos históricos diseñados con patrones antropomórficos y que merece la pena explicar en clase serían los de Giovannino de Grassi (miniaturista medieval del siglo XIV), el del alemán Peter Flötner (del siglo XVI), o el de Richard Daniel (impreso en 1663). Este último nos llama la atención porque el autor pretendía enseñar al mismo tiempo a dibujar y escribir. El juego entre dibujo y escritura, que también nosotros utilizamos actualmente en nuestras aulas, lo lleva al extremo el célebre Giuseppe Maria Mitelli, quien en su *Alfabeto in sogno, esemplare per disegnare* (impreso en 1683) aplica una doble mirada al cuerpo humano y a las letras del alfabeto, recreando en cada forma contorsiones y posturas que, siglos después, también utilizaría Erté en su obra. Así se unen de modo creativo la danza, el dibujo anatómico, el diseño de letras y los trazados caligráficos. El *Alfabeto in sogno de Mitelli*, de corte pedagógico, enlaza dibujo y escritura, con figuras de animales mediante la letra de la inicial de su nombre.

Junto a la deficiente presencia de informaciones tipográficas y culturales en el currículum escolar se encuentra la falta de referencias al mundo de los logos y las marcas en general. Entre las imágenes que invaden diariamente nuestro paisaje visual se encuentran los miles de logos representativos de marcas que en cada momento contemplamos y que no se explican en clase. Los dibujos de marcas se presentan ante nosotros en forma de iconos que reúnen símbolos, imágenes y conceptos que evolucionan y encajan en nuestra vida cotidiana. Nos recuerdan constantemente qué nos representa y cuáles son nuestros gustos y necesidades. Tampoco se suele hablar en las aulas del importante legado que están dejando en el terreno creativo las tendencias del grafiti. Nuestros jóvenes estudiantes están vistiendo al son de estas mitologías urbanas, vibrando con el arte callejero, emocionándose con las estéticas atrevidas y contundentes que tienen en los espacios de la ciudad su propio escenario particular.

**Figura 3.** Grafiti en São Paulo. Este diseño de letras es muy particular de la ciudad brasileña.



Con todas estas referencias a la tradición que durante siglos han unido la escritura y el dibujo, disponemos de suficiente material para tratar en el aula distintas nociones de nuestro acervo cultural. En las formas del alfabeto radican muchas de las propuestas que nacen al diseñar emoticonos y otras simbologías que invaden las redes. Tenemos además la opción de explicar a nuestro alumnado cuestiones de tipografía o difundir el nombre de artistas tipógrafos y diseñadores de letras. Personajes como Bodoni, Garamond, Enric Crous-Vidal, Ricard Giralt Miracle, Enric Satué, Xavier Mariscal o la saga Trochut-Blanchard deberían resultar familiares a quienes utilizan constantemente las letras del alfabeto como modo de comunicación. Descubrimos al alumnado el significado de palabras y referentes tipográficos como *Garamond*, *Arial*, *Times New Roman*, *Bauhaus*, *Comic Sans*, *Futura*, *Mistral* o *Verdana*. Han usado en numerosas ocasiones estas tipografías, pero desconocen el significado de sus nombres. El asombro y el interés aumentan cuando relatamos el modo como nacieron o la manera en que han evolucionado los usos de dichos materiales gráficos. La curiosidad que genera esta información inicial promueve nuevas búsquedas por su parte, y una elevada disposición a continuar aprendiendo.

## EL CINE COMO ENTORNO FORMATIVO Y EL DISEÑO DE LETRAS EN PELÍCULAS

Aprendemos en cada momento, y de manera más intensa cuando no conectamos desde cualquier pantalla o dispositivo móvil. Para reforzar el conocimiento de dichos entornos partimos de películas recientes, lo cual nos permite revisar la historia del cine y atravesar el repertorio que nos brinda cada momento de dicha historia. Al rememorar producciones de diferentes épocas podemos contrastar ideas y conceptos a partir de distintos films, directores, actores, responsables de fotografía y demás participantes en los equipos de realización, reflexionando sobre planteamientos estéticos. Dentro de esta perspectiva cinéfila, nos centramos en el poder las letras como imágenes. Los textos fílmicos nos ofrecen documentos de precisión para acercarnos a los sentimientos y a las estéticas más diversas, de manera que podemos utilizar films del mismo modo que hacemos uso de pinturas, fotografías, grabados, esculturas, anuncios, carteles, edificios, flyers o noticias de redes sociales. Estamos capacitados para establecer uniones entre todas estas manifestaciones artísticas que incluyen, evidentemente, las diferentes ramas del diseño. Lo que entendemos como artefactos visuales responde a cualquier elemento que pueda ser analizado desde la óptica de lo cultural y lo vivido.

Nuestro alumnado valora positivamente las series y películas que visionan en canales, servidores y repositorios como Netflix, HBO o DC Universe, plataformas de contenidos audiovisuales en streaming a nivel global donde se puede elegir entre centenares de propuestas. El índice de cada canal nos informa, mediante esquemáticos recuadros, de la oferta disponible. Cada parcela del display contiene una imagen y un texto. El texto se compone de unas letras diseñadas en exclusiva para cada producción. Estas letras aparecen después al inicio de la serie o la película. A los créditos iniciales o principales se les denomina *main titles*; a los créditos finales *end titles*. Se diseña todo el aparato tipográfico así como el manual identitario que representará y difundirá el film (*cartel*, *main titles*, *end titles*). En la web de *Scarlett Letters*, especializada en el diseño de tipografías para el cine comercial, descubrimos hasta qué punto estamos muy influenciados por el meticuloso trabajo tipográfico de estas empresas.

El tratamiento escrito del audiovisual suele abordarse desde las premisas del guion, por estar relacionado con el texto del cual se parte para realizar cada producción. En nuestra propuesta lo que nos interesa es todo el engranaje paratextual, es decir, todos aquellos elementos que, siendo textos, forman parte del relato tangencial, de las partes marginales que completan el discurso del filme, pero que resultan necesarias para poder desarrollar tanto las campañas de difusión y publicidad como para completar el propio relato fílmico. Estos relatos gráficos paralingüísticos de gran carga icónica son el cartel, los *main titles* y los *end titles*.

**Figura 4 (4a, 4b, 4c).** Tres ejemplos de carteles de películas con temáticas LGTB.



En las letras que sirven para escribir el título del bellissimo film de Lukas Dhont *Girl* encontramos como elementos destacables la elegancia y la sencillez, además de tratarse de una palabra muy escueta para definir la complejidad las realidades trans. La película, que nos habla de una joven trans que quiere dedicarse a la danza clásica como bailarina profesional. Las sensibilidades que vierten este tipo de películas las convierten en inmejorables documentos para tratar en el aula temáticas como la diversidad LGTB, así como la dificultad que supone en ocasiones poder hablar abiertamente de los deseos y las pulsiones. Especialmente rotunda es *Rara* (2016), la película chilena dirigida por Pepa San Martín, como las cuatro letras minúsculas del título en el cartel. Este bellissimo ejemplo de diseño tipográfico es un gesto hacia la ironía, puesto que son cuatro mujeres las protagonistas de la historia, de diferentes edades, pero que construyen una historia especialmente rompedora, al igual que las cuatro letras minúsculas del título, en las que una revoltosa “r” se invierte para declarar la guerra a la convencionalidad. En el arte, como pasa en la mayoría de la actividad creativa, las formas de rebelarse ante las injusticias son, en ocasiones, las más creativas y sugerentes. La ironía es un entorno provechoso para la creación y para el disfrute. *120 Battements par minute* puede servir para que hablemos en clase de las movilizaciones que durante décadas vienen promoviendo activistas de grupos como Act-Up, desde posiciones cercanas a los problemas de las minorías, y atendiendo muy especialmente a las cuestiones vinculadas al sida (Marche, 2017). Robin Campillo, su director, decide utilizar tipografías de palo seco con efecto expandido. Estas letras consiguen adentrarnos en el momento histórico que refleja el film (los años 1990). Al introducir en el aula cinematografía con temáticas LGTB ofrecemos al alumnado buenos argumentos visuales y estéticos para abordar cuestiones artísticas, históricas, culturales y sociales.

## El caso de *Call me by your name*

El cine pone a nuestro alcance numerosos ejemplos interesantes de diversidad sexual, siempre dentro de los esquemas de calidad exigible que debe predominar en nuestras elecciones como docentes. Disponemos de films ya clásicos que analizan la cuestión como *La calumnia* (William Wyler, 1961), *El banquete de boda* (Ang Lee, 1993), *Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005), *C.R.A.Z.Y.* (Jean-Marc Vallée, 2005), *Milk* (Gus Van Sant, 2008) o *Contra corriente* (Javier Fuentes-León, 2009), junto a otros más recientes como *Philomena* (Stephen Frears, 2013), *Dallas Buyers Club* (Jean-Marc Vallée, 2013), *Ignasi M.* (Ventura Pons, 2014), *Freeheld* (Peter Stoll, 2015), o *Paddleton* (Alexandre Lehmann, 2019). Una película es un documento perfecto para elaborar un poderoso discurso educativo en el aula. El film es un texto audiovisual que resulta suficientemente motivador para el alumnado y que al mismo tiempo nos sirve para transmitir conocimientos y valores. En una película se concentran sugerentes aspectos analizables desde la educación artística: la dirección, los personajes, los escenarios, el vestuario, la gama cromática predominante, la música y los efectos sonoros, el texto, los diálogos, la trama, el guion, la animación, los efectos especiales. En definitiva, las poéticas que transmite como obra de arte. Cada película establece un diálogo fructífero con el público, y por tanto también nos interesa para investigar la recepción que se da por parte de los públicos usuarios, en este caso mediante las letras de los films que tratan temáticas LGTB, aspecto que nos ayudará a evaluar sus avances.

La introducción del cine en las aulas resulta necesaria y urgente. Si nos detenemos a observarlo sin prejuicios, el cine es probablemente la que más ha defendido la sexualidad, hasta el extremo de haberse verificado en Hollywood desde sus orígenes una fascinación y hasta cierta obsesión por cómo representar la homosexualidad. El cine que más y mejor conocemos es el norteamericano, plagado de ocultismo y represión en lo que a homosexualidad se refiere. Se trata de una paradoja, ya que muchos de los logros que se han conseguido a nivel mundial por parte de los colectivos LGTB proceden del impulso inicial que tuvieron en Estados Unidos, un país que por otro lado no deja de padecer un marcado puritanismo ligado al conservadurismo más rancio.

Incorporar a nuestro entorno educativo tanto los carteles de las películas, como los créditos iniciales y finales de cada film, supone aumentar las posibilidades que ofrecen otras geografías creativas, en territorios como la televisión, los videoclips, la publicidad, el diseño, la moda o los videojuegos, espacios que son básicamente visuales. Los videoclips de grandes artistas implicados en las realidades LGTB constituyen una realidad muy cercana a varias generaciones que ya han admitido abiertamente que la diversidad forma parte de su cultura. Cada cartel de cine se convierte en exponente de un estilo gráfico, y las letras que tienen estos diseños nos ayudan a celebrar el trabajo de sus creadores, al mismo tiempo que nos ofrecen suculentos ejemplos visuales que se pueden utilizar para hablar de la coyuntura estética, económica, social, cultural e histórica de cada película.

En el cartel de la película *Call Me By Your Name* vemos letras manuscritas. El inicio del film está muy marcado por las letras de creación o *lettering*. Tenemos ante nosotros un relato en el que se suceden fotografías en blanco y negro de esculturas griegas y romanas sobre las cuales vemos los textos de los créditos, en color naranja. Se ha optado por unas caligrafías de trazo

libre (semejantes a las del cartel), de modo que van pasando por la pantalla los nombres de las personas que participan en el film, desde quienes actúan hasta quienes se encargan de la dirección técnica, habiendo escrito manualmente cada uno de estos textos (lo que denominaríamos *lettering* caligráfico).

**Figura 5.** Cartel de la película *Call me by your name* con caligrafías de Chen Li



En este caso se le ha dado verdadera importancia a quien suscribe los títulos iniciales, quien además aparece con su nombre atestiguando la autoría de las caligrafías. Chen Li dibuja cada uno de los títulos de crédito, y además aparece bien referenciada como autora de los diseños, lo cual convierte a este film en un prodigio de atención hacia los detalles que suelen pasar desapercibidos en la mayoría de ocasiones. Hablar al alumnado sobre la caligrafía china supone ampliar sus miras hacia el escenario artístico. Disponemos de un inmenso caudal de trabajos estéticamente muy actuales, al tiempo que rigurosamente incrustados en toda una tradición milenaria. Podemos acceder a ejemplos de obras de Chen Li a través de su web [www.chenli.it](http://www.chenli.it).

El buen cine es la representación de su momento histórico, como lo son las pinturas, los dibujos, las esculturas, los edificios, los grabados y los diseños de cualquier época. Recuperando la tipografía y el diseño de carteles de films tenemos la oportunidad de hacer un breve repaso al tipo de grafismo predominante en las producciones que han estado marcando el panorama LGTB en el cine. Así pues, desde a caligrafía oriental hasta la literatura latinoamericana nos pueden servir como alicientes para impulsar el conocimiento del alfabeto y sus posibilidades gráficas en nuestras aulas.

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos unido elementos aparentemente alejados pero que pueden servirnos para mejorar la situación de la educación artística, a saber: la incorporación de la tipografía al currículum escolar, el uso del cine como acicate de la educación artística, y la creación de alfabetos disidentes para animar el panorama de la didáctica de las artes. De este modo redimensionamos el papel de las artes y el diseño en la educación, superando la exclusividad de las técnicas y procedimientos tradicionales, repensando las posibilidades de las artes visuales en el entorno escolar y trasladando las problemáticas al entorno tecnológico actual.

En la formación de docentes generamos interés por la investigación uniendo educación, arte, diseño, creatividad, cine, diversidad e inclusión. Al investigar sobre las tareas docentes, el profesorado se convierte en entusiasta de su propio quehacer profesional, asumiendo un compromiso implicado. Si fomentamos el uso de diseños de letras en educación artística incentivamos la investigación sobre artes y diseño. Además, la educación es determinante para acabar con los prejuicios y las constantes violaciones de los derechos humanos. Hay que lanzar un mensaje de confianza, de tranquilidad y de ánimo a quien se sienta diferente por cualquier motivo. En este sentido, cabe incidir en el apoyo a las personas y colectivos LGTB. De hecho, el género como construcción cultural, y el sexo como hecho biológico y anatómico, más que condicionarlo lo que hace es servir como argumento del orden patriarcal al que estamos sometidos). El reto de la teoría queer es de rango social, cultural, sexual, político y de género. Problematisa la identidad como constructo cultural y engloba a todas aquellas opciones sexuales que, según nuestros parámetros culturales, no entran dentro de la norma.

Investigar con imágenes significa reconsiderar las tareas y los hábitos educativos, entusiasmandonos con el arte desde la práctica artística, que incluye por supuesto el diseño y la tipografía, estableciendo un juego constante de implicaciones entre textos escritos e imágenes. A quienes se están formando para ejercer como docentes hemos de contagiarles pasión por su trabajo transformador. En realidad han de sentirse artistas y diseñadores, ya que sus tareas, entendidas como proyectos educativos son muy similares a las que realizan quienes crean en artes visuales. Debemos aportar energías renovadas desde las cuales implicar al alumnado en escenarios propicios para el aprendizaje, la acción y la reflexión. Cuando formamos a profesionales de la educación intentamos transmitirles la importancia que pueden adquirir el arte y el diseño en su vida y en su trabajo, alimentando un profundo deseo por transitar espacios de creatividad y de libertad.

## REFERENCIAS

- Addison, N. (2007). Identity Polytics and the Queering of Art Education: Inclusion and the Confessional Route to Salvation, *International Journal of Art and Design Education*, 26(1), 10-20.
- Alonso-Sanz, A. (2017). Repensando tres entornos educativos consolidados. *Artseduca*, 18, 79-99.
- Ancarola, N., Manonelles, L. y Gasol, D. -eds.- (2017). *Politizaciones del malestar. Derecho a la angustia. El arte y los procesos creativos como instrumento para canalizar el malestar*. Barcelona: Raig Verd.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002) *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del«sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Chung, S. K. (2007). Media Literacy Art Education: Deconstructing Lesbian and Gay Stereotypes in the Media. *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 98-107. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2007.00514.x
- Dos Reis, J. (2016). Fonte tipográfica Clarim Fonética: um tipo de letra ao som da língua portuguesa, en Queiroz, J. -coord.- *Novos lugares para a educação artística: o V Congresso Matéria-Prima*, 395-405. Lisboa: Cieba.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122-135.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: Egales.
- Even-Zohar, I. (1990). Polisystem Theory. *Poetics Today*, 11 (1), 9-26
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, U. A. (2015). *Un marco teórico inclusivo. Teoría de los marcos de género*. EARI Educación Artística Revista de Investigación, 6, 84-98.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58(3), 195-205.
- Groupe  $\mu$  (1992). *Traité du signe visuel: Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118
- Irwin, R.; O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Marche, G. (2017). *La militance lgbt aux États-Unis. Sexualité et subjectivité*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Méndez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15-30. DOI: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a01
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79.
- Motta, C. A. (2013). (Im)partial (im)possibilities, *e-flux*, 44, 1-9.
- Planella, J.; Pié, A. -coords.- (2015) *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford, 493-510.
- Said-Valbuena, W. (2019) Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 111-129. DOI: 10.5209/ARIS.59369

Sancho-Gil, J. M.; Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, artíc. 4, 31-01-2018 DOI: 10.6018/red/56/4

Sennett, R. (2013). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Tusón, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151. DOI: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09

Wilde, O. (2011). *De Profundis*. Barcelona: Plutón.

Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

**“LA DIDÁCTICA  
DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL Y LA  
INCLUSIÓN:  
UN ESTUDIO MIXTO REALIZADO  
CON ESTUDIANTES DE GRADO  
DE MAESTRO SOBRE LA  
IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN  
LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**Gustau Olcina-Sempere**

Universitat Jaume I

**Marco Ferreira**

Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa

**THE DIDACTICS OF MUSICAL EXPRESSION AND INCLUSION: A MIXED STUDY  
WITH UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE DEGREE IN PRIMARY EDUCATION  
ON THE IMPORTANCE OF MUSIC IN PRIMARY EDUCATION**

## RESUMEN

En la actualidad, nuestra sociedad está siendo expuesta a numerosos cambios socioculturales que exigen la necesidad de reformular nuestro sistema educativo, tanto desde la educación infantil hasta la educación universitaria, y la música debe considerarse como una excelente herramienta para ser incluida en esta reformulación. Por ello, el principal objetivo de este trabajo consiste en dar a conocer como la música puede utilizarse como un instrumento para facilitar la inclusión social. Esta nueva visión de la educación necesita que los docentes, sientan el interés y la motivación necesaria, para activar los procesos de interacción necesarios para desarrollar mediante la música nuevas prácticas educativas en los nuevos contextos de globalización social y educacional. Nuestro estudio presenta los resultados de un cuestionario aplicado a 37 estudiantes universitarios de 3º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaime I de Castellón, España. Utilizando una metodología cualitativa, nos proponemos comprender la percepción que los alumnos tienen sobre la importancia de la música como instrumento para promover la integración e inclusión social. Los resultados han demostrado el valor de la música como un instrumento muy importante para garantizar la participación de todo el alumnado en los diferentes contextos de aprendizaje, ayudando a proporcionar una educación que facilite las mismas oportunidades de aprendizaje e inclusión social para todos.

## PALABRAS CLAVE

**Música, Inclusión social, Proyectos educativos inclusivos, Didáctica de la Expresión Musical**

## ABSTRACT

Nowadays, our society is being exposed to numerous sociocultural changes that demand the need to reformulate our educational system, from pre-school to higher education, and the music should be considered as an excellent tool to be included on that reformulation. Therefore, the main objective of this work is to highlight how music can be used as an instrument to facilitate social inclusion. This new vision of education requires that teachers feel the interest and the necessary motivation to activate interactive processes needed to develop new educational practices through music in this new globalised social and educational context. Our study presents the results of a questionnaire applied to 37 undergraduate students of the 3rd year of the Degree in Primary Education on the subject Didactics of Musical Expression at Jaime I University of Castellón, Spain. Using a qualitative methodology, we intend to understand the perception that students have about the importance of music as an instrument to promote integration and social inclusion. The results have shown the value of music as a very important tool to guarantee the participation of all the students in different learning settings, helping to provide an education that facilitates the same opportunities of learning and social inclusion for all.

## KEYWORDS

**Music, Social inclusion, Inclusive educational projects, Didactics of Musical Expression**

# LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO MIXTO REALIZADO CON ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**Gustau Olcina-Sempere**

Universitat Jaume I

**Marco Ferreira**

Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de toda la historia de la humanidad, la música, ha sido un instrumento de comunicación de gran importancia adquiriendo principalmente una gran funcionalidad social. Según la UNESCO (2006) la música podemos considerarla como un instrumento para facilitar la comunicación con otras culturas, teniendo en consideración que el aprendizaje de esta fomenta las relaciones interpersonales que se dan en el proceso de la interpretación musical potenciando de esta manera los procesos de inclusión.

Según, diversos teóricos y pedagogos consideran que el arte es una de las herramientas más adecuadas para la sociedad actual, siendo este un instrumento que contribuirá al desarrollo del ser humano como miembro de un determinado contexto cultural y social. Por todo ello, la música facilita el entendimiento grupal y el crecimiento personal debido a sus características intrínsecas (Shafer, 1988; Gainza, 2014).

Por lo tanto, la música puede servir como una herramienta para cambiar un determinado contexto social, donde dicho cambio puede influenciar a todas las personas que conviven en una comunidad, como los artistas, los músicos, los niños, las familias y en definitiva a toda la comunidad, favoreciendo el desarrollo de un conjunto de normas que potencien el respeto de las intervenciones de los otros, la creatividad, la participación y el entretenimiento, potenciando con ello una sociedad cada vez más pluricultural (Correa, 2006; Rebernak y Muhammad, 2009).

También, el contacto de la música con el contexto educativo fomenta la aceptación y el respeto de todo el grupo clase. Para poder garantizar los procesos de inclusión y respeto del alumnado, podemos utilizar el recurso de la improvisación, donde las aportaciones musicales de cada uno de los integrantes del aula, tanto de manera individual como colectiva, contribuirán a facilitar la integración social de los estudiantes (Bernabé, 2011, 2012). Además, la

educación musical realizada en un contexto educativo contribuye a conocer los sentimientos de los demás, a trabajar su interior, y a saber cómo comunicarse con la sociedad que le rodea, comprendiendo los aspectos más personales e íntimos de las personas en las cuales convive (Arguedas, 2004).

Además, el conocimiento de la música en el contexto académico facilita el conocimiento y desarrollo de las emociones y capacidades mediante la música, siendo además una excelente herramienta para desarrollar una adecuada educación en valores, con la intención que mediante la música se fomente el respeto, y se valoren las diferentes manifestaciones socioculturales de todo el mundo (Conejo, 2012).

Mediante la música se favorece la integración del alumnado y se facilitan las relaciones tanto personales como intrapersonales propiciando un mayor respeto y afecto entre el alumnado (Frega, 2004).

Debido a los cambios que se han producido en la sociedad actual han generado nuevos contextos o ambientes de aprendizaje. Estos nuevos escenarios educativos han potenciado la formación y consolidación de las comunidades de aprendizaje (CCAA), en las cuales el aprendizaje se gestiona de manera cooperativa e interactiva.

Por lo tanto, el desarrollo de prácticas educativas donde se utilice la música como herramienta de integración e inclusión, favorecerá tanto dentro como fuera del aula, los procesos de enseñanza aprendizaje basados en la experimentación sonora, la construcción de instrumentos, la práctica instrumental grupal, y el canto, concibiéndose estas prácticas como facilitadoras de la inclusión y la participación social (Martínez, 2016).

De modo que, la música se convierte en una excelente herramienta para desarrollar la interacción del alumnado, favoreciendo la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Dichos procesos educativos que se están desarrollando en las actuales comunidades de aprendizaje están basados principalmente en desarrollar la escucha y el diálogo, convirtiéndose dichas prácticas en una excelente herramienta de transformación social (Fernández-Carrión, 2011; Verhagen, Panigada y Morales, 2016).

Este estudio pretende destacar la importancia que la música puede tener en la formación del alumnado para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable. Así, intentamos percibir cómo los futuros profesores de educación primaria reconocen el papel de la música en la formación de sus alumnos. Más específicamente, pretendemos comprender la percepción que estos futuros maestros tienen acerca de la importancia de la música como una herramienta privilegiada para promover la integración y la inclusión social.

Así pues, el principal objetivo de este trabajo consiste en comprender cómo podemos trabajar mediante la música en la educación primaria para facilitar la inclusión social. Nuestra sociedad está formada por personas con diferentes creencias, culturas y valores, y la escuela no debería solo aceptar dicha pluralidad, sino valorar esa diversidad y promover que la música pueda tener un papel relevante en esa diferenciación e inclusión.

Para ello, es necesario que los docentes sientan el interés y la motivación adecuada, para activar los procesos pedagógicos diferenciados de interacción y desarrollar mediante la música nuevas prácticas educativas adecuadas a los nuevos contextos sociales.

En la actualidad, se están desarrollando diversos proyectos educativos en los cuales se utiliza la música como vehículo de inclusión como el patrocinado por la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV) denominado "El Sistema", el cual hoy en día se ha extendido en más de 25 países de todo el mundo. En "El Sistema" se fomenta la inclusión social mediante la música, con la finalidad de integrar a toda la comunidad, sobre todo, en aquellas zonas con un elevado riesgo de exclusión social, para conseguir una sociedad más estructurada y armonizada, tanto desde un punto de vista social como cultural (Verhagen, Panigada y Morales, 2016). Además, también tiene la intención de liberar a los niños de aquellos entornos considerados de extrema pobreza, como subrayan (Fernández-Carrión, 2011; Tunstall, 2014; Urreiztieta, 2015; Gervás y Guerrero, 2018).

También, en Estados Unidos las profesoras Ellen Levine y Mary Ruth McGinn realizaron un proyecto utilizando la ópera como vehículo de aprendizaje, dando lugar al proyecto LOVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje), con la intención de poder desarrollar las competencias básicas del alumnado mediante la creación de una compañía de ópera, donde en el transcurso de un año tenían que realizar una ópera o una obra teatral musicalizada. Dicho proyecto se implantó en España en el 2006 por la maestra Mary Ruth McGinn, con la intención de poder desarrollar los aspectos cognitivos, emocionales, afectivos y sociales del alumnado (Fernández-Carrión, 2011). Dicho proyecto, tiene la finalidad de incluir en el proceso educativo a todo el profesorado, a los padres y madres, a los diferentes agentes sociales, y en definitiva a toda la comunidad educativa. Los resultados que se obtienen con la puesta en práctica del proyecto LOVA son significativamente positivos, debido a que el alumnado adquiere un conjunto de mejoras en los diversos ámbitos como el social, el intelectual, el emocional y el conductual (Fernández-Carrión, 2011).

Asimismo, en Inglaterra se desarrolla el proyecto In Harmony concebido como un proyecto para la educación musical y social, fundado por el violonchelista británico Julian Lloyd Webber. Este proyecto está basado en el "El Sistema" de Venezuela adaptado al entorno anglosajón, con la finalidad de originar un cambio más positivo en el día a día de los niños de las zonas más desfavorecidas de Inglaterra. Mediante este proyecto se fomenta que todos los niños tengan la posibilidad de participar haciendo música, con la intención de transmitir numerosos beneficios personales para que puedan desarrollarse tanto social como académicamente. En el 2011 el gobierno Británico comunicó que expandiría el proyecto In Harmony por toda Inglaterra utilizando los fondos del Department of Education y del Arts Council England.

Otro proyecto es el que desarrollada en España la fundación Acción Social por la Música, teniendo como presidenta a la abogada María Guerrero denominado "Tocar y luchar". Dicho proyecto está coordinado y vinculado con El Sistema venezolano del que recibe asesoramiento. La intención de este proyecto es promocionar mediante la música una igualdad de oportunidades en los entornos sociales donde existen situaciones con riesgo de pobreza y exclusión, a través de la formación de coros y orquestas infantiles. El objetivo principal de este proyecto consiste en proporcionar a todos los niños las mismas posibilidades de integración social independientemente de su situación social y económica, teniendo la convicción que todos los niños pueden tocar un instrumento, y que además, el aprendizaje de la música es capaz de transformar la vida de los niños.

Asimismo, es también importante mencionar las diversas experiencias inclusivas que se están realizando en América Latina como en Argentina, Paraguay, Bolivia y el Perú entre otras. Concretamente, en Paraguay existe en la actualidad más de 10.000 niños de aproximadamente 160 poblaciones rurales, que mediante la puesta en marcha de un programa social e innovador denominado “Sonidos de la Tierra”, construyen sus instrumentos a partir de objetos que encuentran en la basura (Peralta, 2014). Así pues, en Brasil también destacan los proyectos inclusivos enfocados a conseguir la inclusión socioeducativa de los niños (Van Dijk, 2003). De entre estos proyectos destacan el proyecto Olodum, así como la orquesta brasileña de los Tambores de Pelourinho, con la finalidad de ayudar a la integración social y racial de la comunidad afrodescendiente de Salvador de Bahía, y facilitar que puedan expresarse mediante su música y sus danzas, e intentar resolver determinados problemas sociales por ellos mismos, recuperando las raíces e identidad africana (Morales, 1991; Albuquerque, 2002).

Por otro lado, no podemos dejar sin mencionar el proyecto Timbalada del barrio de Candeal, en el Salvador, impulsado por Carlinhos Brown en 1991. Este proyecto ha sido difundido gracias a la película “El milagro de Candeal” dirigida por el director de cine español Fernando Trueba, demostrando en esta película como la música es una excelente herramienta para la inclusión social y cultural. Además, cabe también destacar el proyecto que se desarrolla en la Escuela de Música Popular Pracatum proporcionando a los jóvenes una salida profesional.

Mediante la colaboración de la Asociación Pracatum y Carlinhos Brown ha sido posible que la favela de Candeal se convierta en la región más pacífica y desarrollada de Brasil, siendo necesarios veinte años de trabajo constante. Por todo ello, Carlinhos Brown fue premiado en 2002 por la UNESCO, ya que durante dos décadas se hizo posible que Candeal fuese rehabilitado con adecuados sistemas de alcantarillado, y con un menor número de enfermedades que causaban altos niveles de mortalidad infantil.

Por lo que se refiere a España, destacan dos casos donde la música se convierte en una excelente herramienta para fomentar la inclusión social. En primer lugar, tenemos el proyecto del Colegio Público vallisoletano “Antonio Allúe Morer” que en el 2010 y bajo la tutela de Benjamín Payén desarrollan el proyecto *Increscendo*. Dicho proyecto transmite a los estudiantes un conjunto de valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, así como, la adquisición de conocimientos como fruto de la práctica orquestal. Además, la fundamentación del proyecto *Increscendo*, está muy relacionada con los proyectos musicales e inclusivos que hemos mencionado de las diferentes partes del mundo en este marco teórico (Gervás y Guerrero, 2018). En segundo lugar, tenemos el proyecto la Ciudad de los Colores que desarrolla la Asociación Cultural Dánae teniendo como principal impulsor a Virgilio Candela. Este proyecto genera el nacimiento de la Escuela de Música Intercultural de Alicante en el 2007. Dicho proyecto, hereda los planteamientos del músico Carlinhos Brown en Salvador de Bahía, con la intención de ilusionar a un gran número de jóvenes y niños, en buena medida inmigrantes de la zona norte de la ciudad de Alicante, facilitando mediante la música la inclusión sociocultural y la educación en valores como la tolerancia y la solidaridad.

De acuerdo con Gainza (2014) y París (2015) es necesario trasladar a la escuela las acciones que se están desarrollando en los diferentes países para potenciar nuevos procesos de inclusión a través de la música. Para ello, es necesario la colaboración de los músicos, los educadores, las familias y las instituciones para integrar las diversas propuestas educativas y formativas, en las cuales la música se convierta en el eje vertebrador de los procesos de enseñanza que se generen en el aula.

## MATERIAL Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca en un paradigma de investigación de naturaleza cualitativa, pues busca “comprender los mecanismos, como funcionan ciertos comportamientos, las actitudes y sus funciones” (Sousa, 2009). En este sentido, la investigación cualitativa “se preocupa por la recogida de información fiable y sistemática sobre aspectos específicos de la realidad social usando procedimientos empíricos con el fin de generar e interrelacionar conceptos que permitan interpretar esa realidad” (Afonso, 2005). De este modo, se entiende que un investigador cuando realiza un estudio cualitativo estudia elementos naturales y de un determinado contexto, valorando a menudo comportamientos y representaciones con la finalidad de obtener más información e interpretarlas teniendo en cuenta el conocimiento actual y la información disponible.

Este estudio tiene como principal finalidad visibilizar si la música es considerada por los estudiantes como una herramienta de inclusión social en la educación primaria, y además, conocer la funcionalidad de la música desde el punto de vista inclusivo como futuros docentes. También pretende que los estudiantes se planteen si las instituciones educativas como (colegios, universidades) son conscientes o conocen la funcionalidad de la música como herramienta de inclusión, y si consideran necesario educar mediante la música en los colegios para fomentar la inclusión. Por otro lado, intentamos incentivar a los futuros maestros en la curiosidad e interés de reflexionar en que actividades o estrategias consideran útiles o eficaces para trabajar la inclusión social utilizando la música como instrumento principal.

Ante los objetivos de esta investigación se elaboraron 10 preguntas que detallaremos más adelante, las cuales sirven como líneas orientadoras para nuestro estudio.

De este modo, intentamos comprender con más claridad el proceso y los procedimientos asociados a la funcionalidad social de la Música como herramienta de inclusión social desde la concepción del los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad Jaime I de Castellón.

## PARTICIPANTES

La muestra estuvo formada por alumnos de 3º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria de la Universidad Jaime I de Castellón. El número de alumnos que constituyeron la muestra estaba compuesto por un total de 37 estudiantes, y la edad media de los alumnos osciló en torno a los 21 años. Además, todos los participantes de la muestra fueron de nacionalidad española.

Los 37 estudiantes completaron el cuestionario compuesto por 10 preguntas donde el objetivo principal era que reflexionaran si la educación musical, y en concreto si la música, fomenta o puede influir en el desarrollo de la inclusión social en la Educación Primaria y en los diversos contextos sociales.

De acuerdo con las características del estudio, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, y para ello se elaboró un cuestionario. Teniendo en cuenta la naturaleza y objetivos del estudio, se optó por utilizar un modelo de cuestionario estructurado, pero de respuesta abierta. La construcción del cuestionario partió de investigaciones previas sobre la temática de como la música puede contribuir a desarrollar y potenciar la inclusión social y cultural.

En este estudio, el cuestionario que sirvió de base para la concreción del estudio está compuesto por las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que la música fomenta la inclusión?, ¿por qué?
2. ¿Qué herramientas tenemos los docentes para promover la inclusión mediante la música? Razona tu respuesta.
3. ¿Crees que la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical puede fomentar la inclusión en el ámbito universitario?, ¿por qué?
4. ¿Conoces algún proyecto inclusivo donde se utilice la música como herramienta de inclusión?, ¿cuál?
5. ¿Qué finalidad piensas que se quiere conseguir con la música cuando se piensa en la inclusión?
6. ¿Consideras que las instituciones educativas (colegios, universidades) conocen la funcionalidad de la música como herramienta de inclusión social?, ¿por qué?
7. ¿Piensas que es necesario trabajar la inclusión en la escuela mediante la música?
8. ¿Crees que la actividad musical puede contribuir a adquirir habilidades comunicativas y de interacción?
9. Indica en qué medida te identificas con las siguientes afirmaciones sobre la importancia de la música en la Educación (Totalmente en desacuerdo; En desacuerdo; De acuerdo; Totalmente de acuerdo).
  - a) Aumenta la capacidad de memoria, atención y concentración de los niños.
  - b) Mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos.
  - c) Introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras y fortalece el aprendizaje.
  - d) Estimula la creatividad y la imaginación.
  - e) Al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular.
  - f) Provoca la evocación de recuerdos e imágenes con las que se enriquece el intelecto.
  - g) Estimula el desarrollo integral del niño/a al actuar sobre las áreas del desarrollo.
  - h) Mejora la comunicación con todo el grupo. i) Ayuda a resolver problemas de relación.
10. ¿Qué harías para trabajar la música en la escuela como herramienta de inclusión social?

Los participantes fueron identificados de "P1" al "P37". Los cuestionarios se realizaron a lo largo del año académico 2018-19, realizados en un archivo Word y posteriormente transcritos a un archivo Excel. En una primera fase de análisis, se realizaron varias lecturas para seleccionar los datos más relevantes de cada cuestionario. En una fase posterior, se intentó organizar las unidades de registro y las unidades de contexto previamente recogidas en temas y subtemas. Finalmente, y después de este análisis detallado, fue posible interpretar los datos de forma coherente.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

En esta sección presentamos los datos relativos al análisis de las transcripciones realizadas. Después de la transcripción de los cuestionarios y la elaboración de unidades mínimas de análisis procedemos a la elaboración de temas y subtemas emergentes.

Del análisis temático realizado se han extraído los siguientes temas y subtemas:

### Tema 1 - Música e inclusión

El primer tema que emergió de los cuestionarios fue la relevancia atribuida a la música como promotora de inclusión. Tema que originó varios subtemas:

#### Subtema 1a - Música como promotora de la inclusión.

La mayoría de los 37 participantes destacan la relevancia y el papel que la música puede tener en el desarrollo de procesos y estrategias de inclusión social. Por ejemplo, P1 refiere "la música une a las personas"; P2 "La música es universal, todo el mundo vive con la música, y considero que es el medio de comunicación con el que más se entienden las personas"; P4 añade "El ritmo, el movimiento, etc., lo entiende todo el mundo. Por tanto, cuando suena música en algún sitio hace que se pierda la tensión y la gente se sienta más cómoda con todos". En la mayoría de los casos, los participantes valoran el papel de la música como un elemento universal y facilitador de la cohesión social (P2, P4, P8, P13, P21, P32, y P37).

Además de la universalidad de la música, otro contenido que aparece muy a menudo es la relación entre la música, la inclusión y el aprendizaje cooperativo. A este respecto P23 se refiere "a través de la música se pueden desarrollar actividades en las que se trabaje de manera cooperativa, además de trabajar de una manera más dinámica"; P24 destaca "la música fomenta la inclusión porque mediante ella puedes realizar actividades cooperativas en las que todos los alumnos deben colaborar, desarrollar sus emociones y conocer mejor a sus compañeros"; P27 agrega "con la música se fomenta la cooperación y es inevitable no trabajar en grupo"; P31 dice "los alumnos cooperan entre sí, de forma que entre ellos se forma un vínculo que va más allá de las diferencias que pueda haber entre ellos"; y P35 concluye "considero que la música fomenta la inclusión porque la música es una fuente de motivación, sobre todo en los más pequeños. Por lo tanto promueve un aprendizaje cooperativo en el que la inclusión de

todos juega un papel muy importante. Se establecen relaciones de aprecio y apego entre los alumnos gracias a trabajar juntos con la música, independientemente de la lengua, la cultura o la procedencia racial, ya que la música es otro lenguaje comunicativo más”.

Incorporar la música en un aula inclusiva, significa llevar a cabo una planificación cuidadosa y puntual, conocer el desarrollo infantil, atender a las necesidades individuales, desarrollar las habilidades, descubrir los intereses y comprender la cultura de cada niño. Los participantes de este estudio también valoraron el papel que la música puede tener en una filosofía de vida inclusiva que busca la aceptación de todos los niños, desarrollando los sentimientos de pertenencia, los valores y la aceptación de las diferencias.

### **Subtema 1b - Herramientas de los docentes para promover la inclusión a través de la música.**

La mayoría de los participantes destacan el papel del docente en la promoción de la inclusión a través de la música. P15 destaca “Los docentes podemos emplear los elementos musicales para enseñar a los alumnos a expresarse tanto oralmente como corporalmente, a través de la danza, los instrumentos o el canto”; P21 “Los docentes cuentan con diferentes estrategias didácticas que pueden utilizar para promover la inclusión”, añadiendo P22 “Instrumentos, obras musicales, y danzas. Pero sobretodo, lo más importante es el trabajo en grupos”; P23 reflexiona “Los docentes realmente no tenemos unas herramientas impuestas, sino que nosotros mismos podemos adaptarnos de una forma u otra para promover y fomentar la inclusión. Así pues, dentro de este bloque destacaría la orquesta escolar, tocar instrumentos en grupo, la danza, etc.”; P34 concluye “A través de la creación de diversos proyectos musicales inclusivos, se pueden trabajar valores como la empatía, el respeto, la autoestima, entre otros. Además, mediante las metodologías musicales, también se puede trabajar una educación integral donde todos los alumnos sientan que forman parte de su aprendizaje”.

La importancia dada por los participantes en este tema revela positivamente la forma en que están entusiasmados y motivados para implementar estrategias de inclusión social a través de la música, refiriéndose, por ejemplo, a la utilización de instrumentos de varias culturas (P28); la orquesta escolar (P1, P23, P32, P36); la danza y el movimiento (P1, P23, P29, P33).

Los futuros maestros, como responsables de ofrecer el acceso al aprendizaje, destacaron su papel de cómo enseñarles “a aprender a aprender” a sus alumnos, valorando las experiencias y vivencias de aprendizaje de cada grupo cultural. Reconociendo la voz del alumno como un elemento crítico de todo el aprendizaje, haciendo que cada niño tenga un papel activo y se responsabilice de su propio aprendizaje.

## **Tema 2 - La importancia de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en el ámbito universitario.**

Los participantes destacaron la importancia de tener en su formación la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical.

P2 justifica “Sí, ya que mediante la música podemos fomentar la comunicación entre los compañeros, empatizar, y expresar nuestros sentimientos”.; P7 destaca “Sí, porque con la exposición de diferentes obras musicales en clase, nuestro abanico musical se ha hecho más grande, ya que hemos escuchado muchos estilos musicales”.; P23 concluye “Sí, ya que requiere mucho trabajo en equipo y cooperación entre los mismos. Mostramos diversos puntos de vista y los ponemos en común. Cada integrante aporta aquello que se le da mejor, de modo que todos somos partícipes activos”. P32 resume en su testimonio, lo que fue mencionado por la mayoría de los participantes “Por supuesto. Esta asignatura conlleva trabajar en grupo, lo que significa que he compartido ideas tanto con compañeros que conocía, así como con nuevos, por tanto, para lograr el objetivo de cada práctica hemos tenido que trabajar en grupo y finalmente me he sentido integrada en él. Además, para mí el fomento de la inclusión conlleva escuchar y respetar todas las opiniones y pensamientos para llegar a un consenso. Esto ha ocurrido en la práctica de las metodologías y en el caso del cancionero. Creo que ha sido para todos una experiencia muy enriquecedora.”

¿Cómo pueden los futuros maestros conectarse con la música y promover la integración cultural de una manera honesta y significativa? ¿Puede la música mejorar la sensibilidad intercultural? Los futuros maestros en general valoran estas cuestiones, reafirmando la importancia de la música en su formación.

## **Tema 3 - Música e inclusión: la realidad actual**

### **Subtema 3a - Conocimientos sobre proyectos inclusivos.**

De los 37 participantes de nuestro estudio, sólo 7 conocen proyectos que utilicen la música como promotora de la inclusión social, y los 25 restantes no conocen ningún proyecto. Destacamos P4 que indica “Sí, un espectáculo y un curso que se llama “Arts i discapacitats”. “Para realizar este curso, puedes apuntarte y durante un tiempo asistes a unas clases con alumnos de una escuela de discapacitados, y finalmente ellos hacen un mini-musical, donde tú puedes ayudarles e ir a verlos”.

### **Subtema 3b - Instituciones educativas y la música como nexo de inclusión social.**

Los participantes tienen opiniones distintas respecto a este subtema. En el lado negativo, la mayoría de participantes consideran que no existe esa valoración. P3 dice “No, porque muchas instituciones consideran la música en solitario como una asignatura para” pasar el tiempo”. P5 dice “Creo que es una combinación ignorada, poco utilizada e incluso desconocida para muchos de los centros educativos” P4 manifiesta “No, en muchos colegios ven y no conocen la importancia de la música en el ámbito social. P24 “Creo que en la mayoría de centros se dedican a impartirla como una asignatura más, sin hacer hincapié en la importancia y en el poder inclusivo que tiene”. La parte positiva es que los participantes consideran que las instituciones educativas, colegios y universidades, valoran la música como herramienta de inclusión social, aunque el número de participantes que lo consideran positivamente es menor, P11 dice “Pienso que sí, que la conocen y se realizan actividades para dinamizar los grupos sociales”. P32 sostiene “Creo que sí que la conocen, pero no trabajan con ella lo suficiente”. P23 resume de forma adecuada las ideas de la mayoría de los participantes “Es posible que gran parte de las instituciones educativas vean la música como un aspecto secundario en la

educación de los niños y niñas, y no como una herramienta de inclusión social. Ello puede ser debido al poco valor que se le da a la asignatura como tal, sin tener en cuenta la ayuda que le proporciona al estudiantado en el desarrollo de las capacidades altamente globalizadoras”.

## Tema 4 - Y tú, ¿Qué harías?

Este último tema invita a los participantes a pensar en su trabajo en el contexto del aula. “¿Qué harías para trabajar la música en la escuela como herramienta de inclusión social?”.

Destacamos, algunas respuestas que por su espontaneidad, originalidad, e incluso porque reflejan aquello que también pensamos sobre el tema. P2 “Utilizaría la música para ayudar a mis alumnos a expresar sus sentimientos y compartirlos con los demás compañeros. Que estos se escucharan los unos a los otros y pudiesen empatizar, intercambiar sentimientos, experiencias, y todo a través de la música.” P5 “Crearía un cancionero y añadiría danzas de todo el mundo. De esta forma cada alumno aportaría una canción y la mostraría al resto de los compañeros, junto con la explicación de la elección de dicha canción. De esta forma el alumnado podría observar la variedad de música que existe y así poder relacionarlo con la inclusión social.” P25 “Como tutora propondría todos los años la realización de una obra de teatro o musical para poder conocer mejor a mis alumnos y conseguir acabar con los prejuicios o algún tipo de rechazo que tengan entre ellos. Es una buena forma de que cooperen, interactúen y se respeten por completo o a la vez que indaguen en la asignatura de música.” P33 “me gustaría promover actividades que impliquen la práctica de la música. Por ejemplo, realizar un coro musical, bailes, así como darles la posibilidad a los niños de tocar diferentes instrumentos hasta que encuentren el que mejor se adapte a sus características.”

A continuación presentaremos, de forma sucinta los resultados cuantitativos a las preguntas realizadas a nuestros participantes, en una escala de 4 intervalos, valoraremos las respuestas de acuerdo (A) y totalmente de acuerdo (TA), ya que constituyen la mayor parte de las respuestas de los 37 participantes.

Indica en qué medida te identificas con las siguientes afirmaciones sobre la importancia de la música en la educación.

- a) Aumenta la capacidad de memoria, atención y concentración de los niños. A – 11; TA - 24.
- b) Mejora la capacidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento conjunto. A - 16; TA - 5.
- c) Introduce a los niños en los sonidos y significados de las palabras y fortalece el aprendizaje. A - 17; TA - 15.
- d) Estimula la creatividad y la imaginación. A - 6; Totalmente de acuerdo - 30.
- e) Al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular. A - 7; TA - 30.

- f) Provoca la evocación de recuerdos y imágenes con las que se enriquece el intelecto. A - 15; TA - 21.
- g) Estimula el desarrollo integral del niño al actuar sobre las áreas del desarrollo. A - 16; TA - 20.
- h) Mejora la comunicación con todo el grupo. A - 13; TA - 24.
- i) Ayuda a resolver problemas de relación. A - 11; TA - 22.

En este estudio hemos implementado los datos cualitativos obtenidos a través de los cuestionarios con preguntas abiertas, intentando mantener cierta flexibilidad en la organización de los temas y añadiendo las descripciones de un conjunto de datos o un relato detallado de un aspecto particular, con los datos cuantitativos arriba descritos que permitieron aclarar en nuestro estudio las concepciones de nuestros participantes acerca del tema de estudio. No hay duda, que la unión de los dos tipos de datos cualitativos y cuantitativos permiten considerar la importancia que nuestros participantes atribuyen a la música como área disciplinar, metodológica, y estratégica para la inclusión social, así como para afrontar las desigualdades existentes en el contexto educativo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación musical puede ser considerada como un medio para la construcción, desempeño y negociación de significados, normas y valores culturales. Por lo tanto, el campo de la educación musical tiene, en las últimas décadas, una conciencia creciente de la necesidad de situar el aprendizaje de la música como una metodología e instrumento de inclusión y mediación social (Wright, 2014).

La motivación intrínseca que se propone en esta investigación, principalmente para los profesionales e investigadores de la comunidad educativa, es conocer qué aspectos valoran los estudiantes universitarios de 3º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria de la Universidad Jaime I de Castellón. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es conocer la valoración que tienen los estudiantes de la música, y si esta es considerada por los estudiantes como una herramienta de inclusión social en la educación primaria. Concretamente, se quiere conocer como los futuros docentes perciben la música desde el punto de vista inclusivo.

Los resultados de este trabajo revelan que los estudiantes destacan la relevancia y el papel que la música puede tener en el desarrollo de procesos y estrategias de inclusión social. Por otra parte, los resultados demuestran una fuerte relación entre la música, la inclusión y el aprendizaje cooperativo. Asimismo, la mayoría de los participantes destacan el papel del docente en la promoción de la inclusión a través de la música, mostrando su entusiasmo y motivación para implementar estrategias de inclusión social a través de la música. También destacaron la importancia de tener en su formación universitaria la asignatura de Didáctica de la Expre-

sión Musical favoreciendo con ello la inclusión del todo el grupo clase. Por otro lado, sólo 7 estudiantes manifestaron que conocían proyectos donde se utilice la música como promotora de la inclusión social, y los 25 restantes no conocían ningún proyecto. Con respecto a la valoración de la música como herramienta de inclusión por parte de las instituciones educativas fue negativa, debido a que la mayoría de los participantes consideran que no existe ese reconocimiento de la música como instrumento de inclusión. Por último, se pone de manifiesto un elevado número de propuestas de los estudiantes para trabajar la música en la escuela como herramienta de inclusión social, valorando positivamente los beneficios de la música para el desarrollo cerebral, intelectual, lingüístico, matemático, y creativo de los niños entre otros.

Este trabajo realiza varias contribuciones a la literatura previa. En primer lugar, este trabajo evidencia que la música puede utilizarse como una excelente herramienta para fomentar la inclusión social tanto en el ámbito educativo como en otros contextos sociales. Estudios previos han analizado la repercusión de la música como instrumento de inclusión sociocultural (Morales, 1991; Albuquerque, 2002; Van Dijk, 2003; Fernández-Carrión, 2011; Gainza, 2014; Tunstall, 2014; Urreiztieta, 2015; Gervás y Guerrero, 2018). Por lo tanto, los resultados de este trabajo pueden contribuir a poner de manifiesto que la música fomenta y facilita la inclusión social. En segundo lugar, podemos decir que es necesario conocer dicha funcionalidad de la música para trabajar mediante ella la inclusión, y reconocer como la educación musical influye positivamente en el desarrollo cerebral potenciando los aprendizajes matemáticos, lingüísticos, y favoreciendo el crecimiento intelectual y creativo de los niños.

Coincidimos con DeNora (2000) quien sostiene que la música ofrece una amplia gama de oportunidades para que los seres humanos puedan experimentar y participar en actividades sociales e inclusivas. La autora, también valora la importancia de estudiar música para entender cómo la música puede ser una herramienta de gran utilidad con la finalidad de mantener el orden social. Hay una dimensión dinámica entre la música y la identidad que tiene que ser valorada en nuestra praxis diaria. Asimismo, un gran número de respuestas de los participantes de nuestro estudio, manifiestan la idea que la música es una manera más de expresión personal, pudiendo ser una parte esencial en la construcción de la identidad personal así como facilitadora de los procesos de inclusión social.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones académicas y educativas, ya que nos permiten conocer qué aspectos influyen en la inclusión social, lo que podría potenciar y facilitar el conocimiento de qué aspectos intervienen en el desarrollo de una adecuada inclusión mediante la música.

Además, también nos puede ser útil la realización de una evaluación después de trabajar la inclusión en el aula, con la intención de conocer la funcionalidad y fiabilidad de dicho proceso, así como para realizar mejoras en la aplicación de un determinado programa inclusivo con la utilización de la música como eje principal. Así pues, sería necesaria una adecuada legislación educativa que facilite los procesos, a través de los cuales, la música puede ser una herramienta eficaz para fomentar los procesos inclusivos en los diversos contextos educativos.

La investigación en educación musical ha mostrado evidencias de cómo la música es una herramienta poderosa tanto para las personas como para las diferentes comunidades (Hallam, 2001; Veblen y Olsson, 2002), y cómo las escuelas pueden ser espacios de éxito para desarrollar el aprendizaje musical (Welch y Adams, 2003), contribuyendo al desarrollo de la identidad personal. Welch (2006) identificó la primera infancia como un período crítico para el desarrollo de habilidades y la formación de la identidad musical.

Asimismo, sería interesante llevar a cabo futuras líneas de investigación donde se estudie como la música influye en el fomento de la inclusión desde la educación infantil hasta la educación universitaria, la educación no obligatoria, y en los diferentes contextos sociales, con el propósito de poner de manifiesto que resultados arroja. Finalmente, se debería considerar la utilización de diferentes test para contrastar la influencia de la música en los procesos inclusivos, así como utilizar diferentes metodologías a las empleadas en este trabajo.

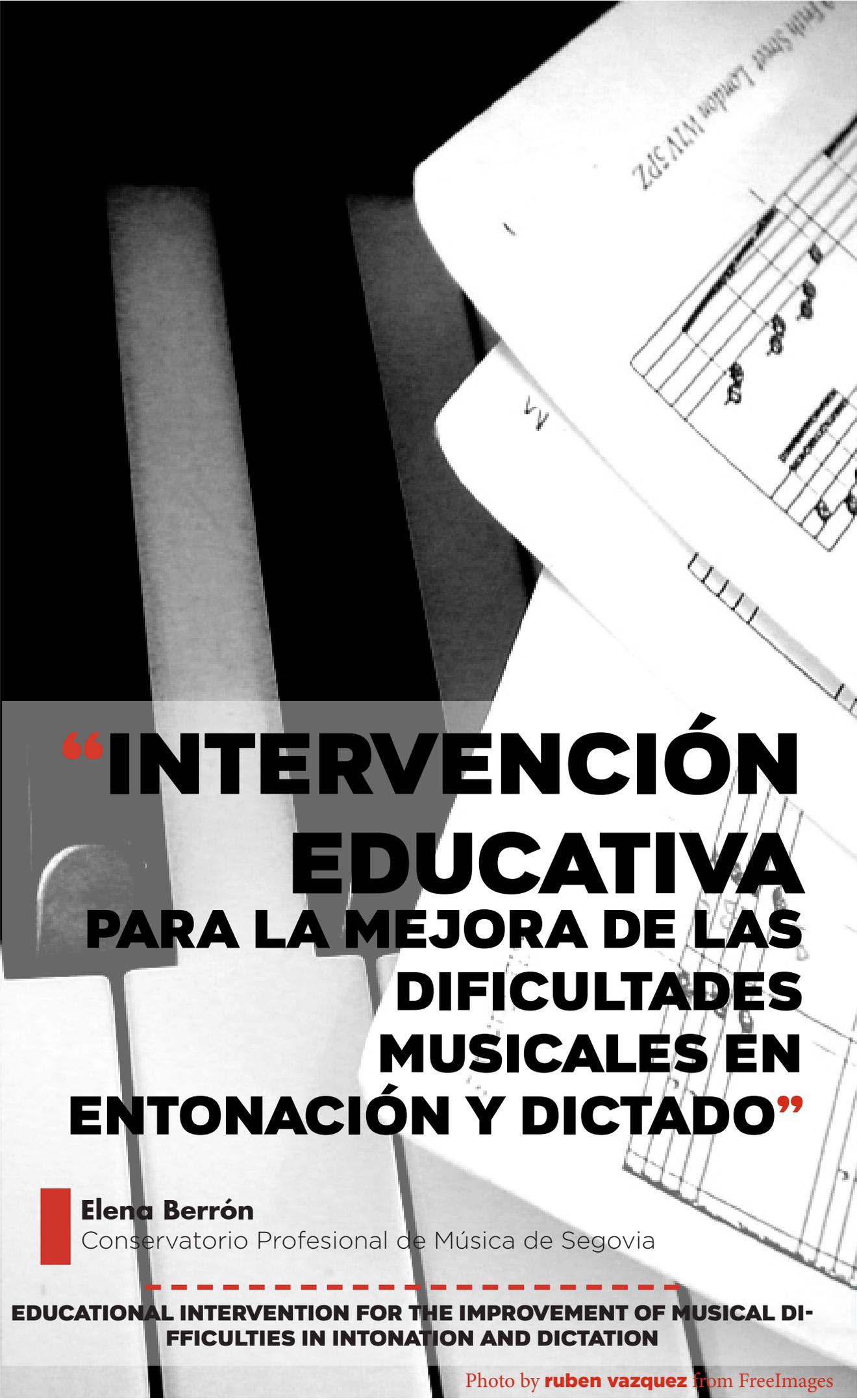
## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA – Coleção em foco.
- Albuquerque, W. R. de (2002). Esperanças de Boaventuras: construções da África e africanismo na Bahia (1887-1910). *Estudos Afro-Asiáticos* 24 (2): 215-246.
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. Educación. *Revista de la Universidad de Costa Rica* 28 (1): 111-122.
- Bernabé, M. M. (2011). *La Educación Intercultural en el aula de Música. Unidades didácticas interculturales para Educación Primaria*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Bernabé, M. M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. Espiral. *Cuadernos del Profesorado* 5 (10): 87-97.
- Conejo, P.(2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDICA. *Revista de Educación y Humanidades* 2: 263-278.
- Correa, J. P. (2006). Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical. *Anuario* 29: 402-426.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas* 17: 74-82.

- Frega, A. (2004). Los lenguajes artísticos. Su importancia como ámbitos para la estimulación de la creatividad en la educación escolar". Foro Virtual. Vicaría Episcopal de Educación.
- Gainza, V. H. de. (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM* 19 (25): 11-18.
- Gervás, J. M. A., y Guerrero, M. M. L. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1109.
- Hallam, S. (2001). *The Power of Music*. London: The Performing Rights Society.
- Martínez, A. (2016). La música en el ámbito educativo: Las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education* 3 (1): 15-24.
- Morales, A. (1991). Blocos negros em Salvador: reelaboração cultural e simbolos de baianidade. *Caderno CRH*, Suplemento UFBA: 72-92.
- París, A. (2015). La opera como proyecto educativo en los teatros europeos. *Education Sciences and Society*, 5 (2): 83-101.
- Peralta, I. (2014). Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados. Aularia. *Revista Digital de Comunicación*, 2: 73-76.
- Rebernak, J., y Muhammad, I. (2009). Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. *Quaderns de la Mediterrània*, 12: 265-270.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schaffer, R. (1988). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Tunstall, T. (2014). Cambiando vidas. Gustavo Dudamel, *El Sistema y el poder transformador de la música*. Caracas: ALFA.
- UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6 al 9 de marzo.
- Urreiztieta, M. (2015). *Música para vivir. El sistema de orquestas de Venezuela. Ética ciudadana y significación sociopolítica*. Saarbrücken: EAE.
- Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

- Veblen, K., y Olsson, B. (2002). Community music: toward an international overview. In R. Colwell and C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 730-753). Oxford: MENC and Oxford University Press.
- Verhagen, F., Panigada L., y Morales R. (2016). "El sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical". *Revista Internacional de Educación Musical* 4: 35-46.
- Welch, G. (2006). The musical development and education of young children. In B. Spodek and O. N. Saracho (Eds) *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2nd ed, pp. 251-267). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Welch, G., y Adams, P. (2003). *How is Music Learning Celebrated and Developed? A Professional User Review of UK and related international research undertaken for the British Educational Research Association*. Southwell, Notts: BERA.
- Wright, R. (2014). The fourth sociology and music education: towards a sociology of integration. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 13 (1): 12-39.





**“INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA  
PARA LA MEJORA DE LAS  
DIFICULTADES  
MUSICALES EN  
ENTONACIÓN Y DICTADO”**

**Elena Berrón**

Conservatorio Profesional de Música de Segovia

**EDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE IMPROVEMENT OF MUSICAL DIFFICULTIES IN INTONATION AND DICTATION**

Photo by **ruben vazquez** from FreeImages

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación se ha realizado en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia y persigue un doble objetivo. Por un lado, se identifican las dificultades presentadas por tres alumnas del primer curso de Lenguaje Musical de las enseñanzas elementales, tanto en la realización de dictados como en la interpretación de lecciones de entonación, siendo diferentes en cada caso. Por otro lado, se ha llevado a cabo una intervención educativa específica con cada una de las alumnas para tratar de corregir sus dificultades específicas y hemos comprobado su utilidad desde una perspectiva científica. El método de investigación utilizado para ello ha sido el estudio de casos, que tiende a configurar un campo privilegiado para el estudio en profundidad de determinados fenómenos educativos. Los resultados obtenidos muestran que los problemas manifestados en entonación eran debidos, fundamentalmente, a una mala colocación de la voz, mientras que los problemas presentados en la realización de dictados se debían a una falta de rigurosidad en la aplicación de los pasos a seguir. Asimismo, podemos concluir que las estrategias educativas que se han aplicado con las alumnas han permitido reducir, en gran medida, sus dificultades en la realización de ambas tareas, abriendo nuevas vías que faciliten el acceso al aprendizaje musical.

## PARALABRAS CLAVE

**Conservatorio, Dictado musical, Educación musical, Entonación, Lenguaje musical**

## ABSTRACT

The present research work has been carried out at the Professional Conservatory of Music of Segovia and pursues a double objective. On the one hand, the difficulties presented by three students of the first course of Musical Language of elementary education are identified, both in the realization of dictations and in the interpretation of intonation lessons, being different in each case. On the other hand, a specific educational intervention has been carried out with each one of the students to try to correct their specific difficulties and we have verified their usefulness from a scientific perspective. The research method used for this has been the study of cases, which tends to configure a privileged field for the in-depth study of certain educational phenomena. The results obtained show that the problems manifested in intonation were due, fundamentally, to poor placement of the voice, while the problems presented in the execution of dictations were due to a lack of rigor in the application of the steps to be followed. Likewise, we can conclude that the educational strategies that have been applied with the students have made it possible to reduce, to a large extent, their difficulties in carrying out both tasks, opening new ways that facilitate access to musical learning.

## KEYWORDS

**Conservatory, Musical dictation, Music education, Intonation, Musical language**

# INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LAS DIFICULTADES MUSICALES EN ENTONACIÓN Y DICTADO

Elena Berrón

Conservatorio Profesional de Música  
de Segovia

## INTRODUCCIÓN

La asignatura de Lenguaje Musical impartida en los conservatorios españoles constituye la base para proporcionar una sólida formación a los futuros profesionales de la música, ocupándose de aspectos tales como: “el reconocimiento auditivo, la entonación precisa, la lectura, la escritura, la creación, la conceptualización teórica...” (Ponsatí, 2011, p. 40). Según esta misma autora, “esta disciplina, que pretende ir profundizando poco a poco en cada uno de ellos, nos permitirá, finalmente, conocer y comprender todos los elementos constitutivos del discurso musical” (p. 40).

Dentro de la asignatura de Lenguaje Musical, la *entonación* y el *dictado* constituyen dos trabajos complementarios que se basan en el desarrollo del oído interior (Sierra, 2008) y cuyo significado conviene aclarar para comprender bien el presente estudio. La *entonación consciente* consiste en que los niños saben cómo suena cada uno de los sonidos y son capaces de cantarlos por sí mismos, sin haberlos escuchado previamente (no por imitación), lo cual implica una correcta educación respecto al control de la respiración y la colocación de la voz, pero también un adecuado entrenamiento del oído musical. Por ello, impostar bien la voz es un aspecto importante, pero no suficiente, para poder afirmar que un niño entona bien. Por su parte, el *dictado* supone la actividad contraria: el alumno escucha una serie de sonidos medidos y debe plasmarlos en un papel, utilizando los códigos propios de la lecto-escritura musical, aunque también se puede demandar una respuesta oral o interpretativa.

La comprensión auditiva es una capacidad que hay que desarrollar sistemáticamente en las enseñanzas musicales, por ser el oído la base de la emisión y la recepción musical (Shifres, 2010). Para ello, es fundamental tener un buen planteamiento metodológico, ya que incide de forma directa en la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vernia, Gustems y Calderón, 2017).

Las dificultades de aprendizaje presentadas por los alumnos a nivel auditivo son diversas, por lo que su tratamiento educativo también debería ser diferenciado. Esta afirmación parece obvia, pero en muchos casos no se tiene presente en el ámbito musical, ya que, ante problemas de entonación o de dictado, es frecuente escuchar la expresión coloquial: “es que este alumno tiene una oreja en frente de otra”, dando a entender que ambas dificultades tienen la misma raíz, lo cual, en parte, es cierto, ya que en los dos casos resulta fundamental un buen

desarrollo del oído interior. No obstante, ¿qué ocurre con los alumnos que tienen dificultades únicamente en uno de estos dos ámbitos? Dicho de otra forma, si un alumno tiene dificultades en entonación porque su oído interior está poco trabajado, ¿por qué no las tiene en dictado? O, si un alumno comete importantes errores al realizar dictados musicales, ¿cómo es posible que entone bien? Estas circunstancias sugieren que, aunque sean capacidades relacionadas, presentan necesidades específicas que han de ser tenidas en cuenta en el proceso educativo.

Por ello, en este artículo, que recoge parte de la investigación realizada por Berrón (2012), nos hemos interesado por estudiar en profundidad el caso de tres alumnas que presentan, respectivamente, dificultades en entonación pero no en dictado, dificultades en dictado pero no en entonación, y dificultades en ambos aspectos, es decir, tanto en entonación como en dictado, adaptando el proceso educativo de forma diferenciada en cada caso, con el fin de comprobar la eficacia de nuestras propuestas para superarlas.

## OBJETIVOS

En una investigación previa que ha servido de punto de partida al estudio presentado en este artículo y que está recogida en Berrón (2012), se analizaron las dificultades presentadas tanto en entonación como en dictado por 12 alumnos del primer curso de Lenguaje Musical.

A partir de dicho trabajo, comprobamos de forma empírica que había alumnos que presentaban dificultades en ambos aspectos, pero que también había varios a los que les costaba únicamente uno de ellos, por lo que consideramos conveniente realizar un estudio más detallado de alumnos representativos de cada uno de estos casos. De esta forma, los objetivos de esta investigación quedan definidos de la siguiente manera:

1. Identificar las dificultades presentadas por tres alumnas en la interpretación de lecciones de entonación y en la realización de dictados musicales.
2. Determinar la utilidad de nuestras estrategias metodológicas para conseguir que dichas alumnas mejoren sus capacidades tanto en entonación como en dictado.

## METODOLOGÍA

### Método de investigación utilizado

Se trata de una investigación cualitativa, realizada por una profesora en su aula y basada en el estudio de la intervención sobre determinadas alumnas que presentaban dificultades educativas.

El carácter interpretativo propio de la metodología cualitativa precisa concebir la investigación de forma reflexiva y colectiva, permitiendo que todos y cada uno de los participantes puedan involucrarse activamente en el proceso (Imbernón, 2002). El trabajo más obvio del investiga-

El método cualitativo es la recolección de datos en el campo; no obstante, su tarea fundamental es la interpretación de los mismos. Las interpretaciones son presentadas, eventualmente, no sólo como descubrimientos, sino como afirmaciones. En este sentido, la ética de la investigación cualitativa demanda una descripción abundante, suficiente como para que los lectores puedan participar en la verificación de las interpretaciones del investigador y para hacer sus propias interpretaciones (Stake, 1998). Por tanto, la mayor parte de las orientaciones metodológicas en la literatura tienen que ver con la recogida de datos diversos que permitan la validación de la información a través de la triangulación, que aporte credibilidad a los resultados (Flick, 2004; Gurdíán-Fernández, 2007).

El método de investigación utilizado ha sido el estudio de casos, que tiende a configurar un campo privilegiado para el estudio en profundidad de determinados fenómenos educativos. Siguiendo a García Llamas (2003), este método nos posibilitaba buscar soluciones a partir del “análisis de un problema determinado, dentro de una situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos” (p. 93).

Por su parte, para Albert (2006) el estudio de casos presenta las siguientes características, las cuales nos resultaban especialmente útiles:

- Es eficaz como forma de acercamiento a la realidad.
- Permite su identificación-reconocimiento-comprensión.
- Opera a través de la descomposición y análisis de la realidad en sus variables más significativas.
- Se trata de un método apropiado para el estudio de los fenómenos complejos, caracterizados por la interacción entre sus variables.
- Supone una descripción densa del problema a estudiar.
- El diseño es flexible.
- Es inductivo, descriptivo, específico, heurístico, longitudinal.

En consecuencia, consideramos que el estudio de casos constituía el método más adecuado para nuestro trabajo de investigación porque nos permitía llevar a cabo un análisis en profundidad sobre una serie de casos (tres alumnas) con la finalidad de resolver un problema (mejorar sus dificultades de aprendizaje) dentro de su contexto educativo (la asignatura de Lenguaje Musical).

## Selección de los participantes

El estudio se ha llevado a cabo con tres alumnas de primero de Lenguaje Musical del Conservatorio Profesional de Música de Segovia a las que impartía clase la propia profesora-investigadora.

La elección de dichas alumnas encuentra su justificación en el hecho de que eran los tres casos más representativos detectados en un estudio realizado con anterioridad, tal y como hemos comentado en el apartado correspondiente a los objetivos. Para facilitar la correspondencia entre ambos estudios (el previo y el que presentamos en este artículo), hemos optado por

mantener la numeración otorgada a dichas alumnas en la investigación anterior, siendo las siguientes:

- *Alumna n° 2*: puntuaba por debajo de la media en cuanto a número de errores en dictado, pero presentaba muchos errores en entonación.
- *Alumna n° 3*: presentaba muy pocos errores en entonación, pero muchos en dictado.
- *Alumna n° 4*: presentaba prácticamente el mismo número de errores en dictado que en entonación y, en ambos casos, dicho número se encontraba por encima de la media.

Las medias que se han tomado como referencia tienen un valor de 32 para dictado y de 44 para entonación. Para comprender mejor dicha información, se remite al lector a Berrón (2012).

## **Técnicas e instrumentos para la recogida de datos**

El proceso de recogida de datos tuvo lugar durante todo un curso escolar, utilizando diversas técnicas e instrumentos que nos han permitido llevar a cabo su triangulación y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados (Barba, 2013). Dichas técnicas e instrumentos han sido los siguientes:

- Observación participante, plasmada en el diario y anotaciones de la profesora.
- Análisis de documentos:
  - Dictados realizados por las alumnas, los cuales mantenían un orden creciente de dificultad y contenían, como elementos rítmicos, la negra, dos corcheas, la blanca y el silencio de negra, todo ello en el compás de 2/4. Por lo que respecta a los contenidos melódicos, comenzamos utilizando únicamente los sonidos *mi* y *sol* y fuimos añadiendo progresivamente un sonido más en cada dictado y lección de entonación, en el siguiente orden: *mi, sol, do* (grave), *do'* (agudo), *re, la, fa, si*.
  - Grabaciones de audio con las interpretaciones de distintas lecciones de entonación, que presentaban la misma progresión que los dictados respecto a la introducción de elementos rítmicos y melódicos.
  - Grabaciones de audio y de video con las intervenciones educativas individuales llevadas a cabo con las alumnas seleccionadas.
- Cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por las propias alumnas al finalizar las lecciones de entonación y los dictados, a los cuales se le ha dado un enfoque cualitativo.

## Técnicas utilizadas para el análisis de los datos

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante un análisis de categorías, combinado con un análisis descriptivo. Para ello, consideramos conveniente el uso de soporte informático que facilitara la codificación, utilizando los programas Atlas-ti (versión 6.2) y SPSS (versión 5.0).

Preparar los dictados para su análisis fue sencillo; sólo hubo que escanearlos. No obstante, consideramos que manejar grabaciones de audio podía resultar más incómodo que trabajar con documentos escritos. Por tanto, optamos por transcribir las lecciones de entonación cantadas por las alumnas, indicando los errores cometidos, como puede verse en la figura 1.

**Figura 1.** Transcripción de la interpretación de una lección de entonación (fuente: creación propia).

**Lección de entonación nº 6 (A)**  
- Nuevo Lenguaje Musical I-  
Gabriel Robles Ojeda  
Ediciones Si bemol S. L.

ALUMNA 4  
Acompañamiento  
de piano

**Andante**

OBSERVACIONES: Voz impostada, pero comete errores melódicos.

## Definición de categorías y variables para el registro de datos

Para la definición de las categorías de análisis nos basamos en los errores que se pueden cometer al realizar dictados o entonar lecciones, realizando un paralelismo entre los mismos, ya que son, en su mayoría, comunes (tabla 1).

**Tabla 1.** Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti (fuente: creación propia). Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti (fuente: creación propia).

Categorías de los dictados	Categorías de la entonación
Todo correcto - D	Todo correcto - E
Dirección línea melódica - D	Dirección línea melódica - E
Fuera de tono	Desentona
	Desafina
Errores teóricos - D	Errores teóricos - E
Duración de las figuras - D	Duración de las figuras - E
Número de figuras/notas/silencios - D	Número de figuras/notas/silencios - E
Otros errores melódicos - D	Otros errores melódicos - E
Otros errores rítmicos - D	Otros errores rítmicos - E
Repetición	
Incompleto	
Dictado no realizado	Lección no entonada

Como puede observarse, todas las categorías expresan errores cometidos por los alumnos en entonación y dictado, menos cuatro:

- *Dictado no realizado* y *lección no entonada*, que indican la falta de realización de la tarea por parte del alumno.
- *Todo correcto-E* y *todo correcto-D*, que indican la correcta realización de la tarea en su conjunto.

A modo de ejemplo, en la figura 2 se recoge cómo se ha realizado la codificación de un dictado con el programa Atlas-ti.

**Figura 2.** Codificación de un dictado con el programa Atlas-ti (fuente: creación propia).



Una vez codificados todos los documentos en función de las categorías que acabamos de citar, trasladamos los datos de cada alumno al programa de tratamiento estadístico SPSS, en su versión 15.0.

Posteriormente, creamos dos únicas variables que servían para englobarlas a todas: entonación y dictado, resultado de sumar las puntuaciones obtenidas en las categorías correspondientes a cada una de ellas. Para ello se siguieron las siguientes pautas:

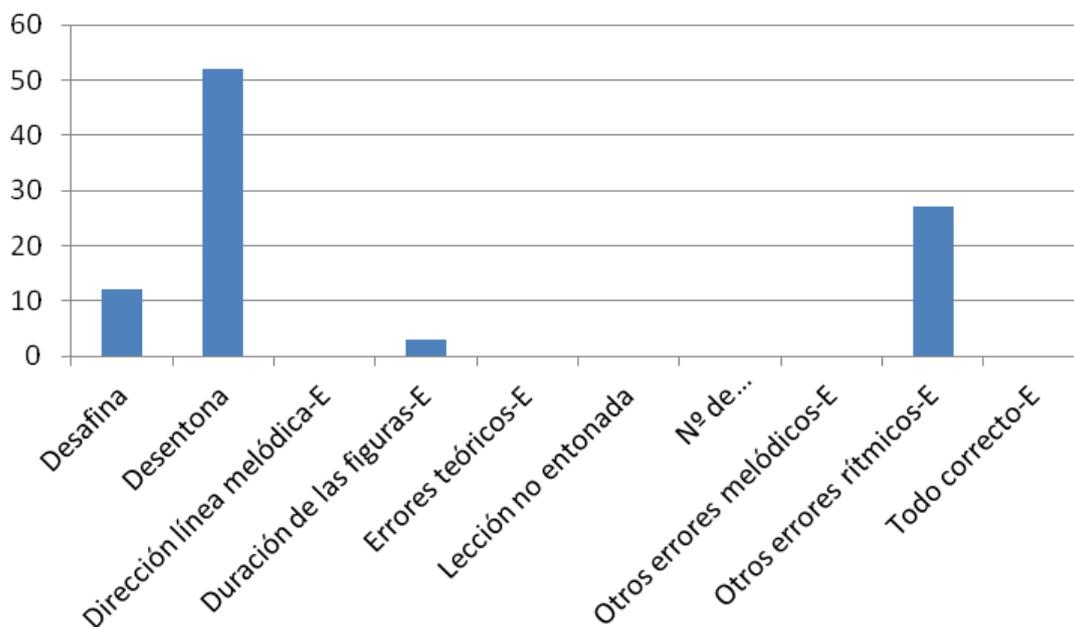
- Las puntuaciones de las categorías de *todo correcto-E* y *todo correcto-D* se expresaron en negativo, de tal manera que servían para compensar, en cierta medida, otros errores cometidos, aunque somos conscientes de la limitación de dicha decisión. Todas las demás puntuaciones se expresaron en positivo.
- No se tuvieron en cuenta las puntuaciones de las categorías de *dictado no realizado* y *lección no entonada*, ya que no se podía prever si el hecho de que un alumno no realizara una tarea aumentaría sus errores o los disminuiría.

## RESULTADOS OBTENIDOS

### Estudio de una alumna con dificultades en entonación, pero no en dictado

#### Resultados de las primeras lecciones de entonación

**Gráfico 1.** Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (fuente: creación propia).



La puntuación total de la alumna nº 2 en la variable entonación es de 94. A la vista de los resultados que muestra el gráfico 1, comprobamos que no realizó ninguna lección de entonación completamente correcta, ni siquiera las dos primeras, que eran muy sencillas, ya que constaban sólo de dos y tres notas, respectivamente. Analizando con detalle el tipo de errores cometidos, comprobamos que perdía el tono con mucha facilidad, ya que presenta una puntuación de 52 en la categoría desentona, una de las más preocupantes y difíciles de corregir desde el punto de vista educativo. Incluso, hay lecciones que cantaba fuera de tono desde el principio hasta el final. El hecho de que no presente errores en la *dirección de la línea melódica-E* ni en el *número de figuras/notas/silencios-E* refleja que la alumna comprendía la partitura y que sabía perfectamente cuándo debía subir, bajar o mantenerse. Además, observando diariamente su actitud y trabajo en clase, comprobamos que es una alumna muy tímida e introvertida y que tenía serias dificultades para adaptar su voz a lo que estaba escuchando, especialmente cuando se trataba de cantar sonidos agudos (a partir de la nota "sol3" ya que no sabía cambiar la colocación de su voz y, por tanto, cuando no llegaba, continuaba cantando a la altura en la que se encontraba cómoda, totalmente fuera de tono. Cuando se le preguntaba si le parecía que lo que había cantado era lo mismo que lo que acababa de escuchar, respondía que no, lo cual indica que no tenía problemas auditivos, sino de manejo de su aparato fonador.

También comete bastantes errores en la categoría *otros errores rítmicos-E*. En el caso de esta alumna, dichos errores consistían en que perdía el pulso, yendo descoordinado respecto al acompañamiento del piano, lo cual también precisaba de una intervención educativa específica.

Las otras dos categorías en las que presentaba errores eran: *desafina* (12) y *duración de las figuras* (3), pero en ambos casos se trataba de pequeñas imprecisiones que no tenían mucha importancia.

Analizando el cuestionario de autoevaluación, también comprobamos que la alumna era consciente de sus dificultades, ya que señaló que todas las lecciones las había cantado regular, la puntuación más baja, lo cual facilitó la intervención educativa (es mucho más difícil corregir a alguien que no se da cuenta de que no lo está haciendo bien).

## **Intervención educativa tras la primera grabación de las lecciones**

Las medidas tomadas dentro de la clase ordinaria de Lenguaje Musical para corregir las dificultades que presentaba la alumna nº 2 fueron las siguientes:

- Insistir en la correcta posición del cuerpo (espalda recta, hombros relajados y la cabeza muy ligeramente inclinada hacia abajo).
- Hacer ejercicios de respiración diafragmática, inspirando por la nariz y soltando el aire en distintos tiempos por la boca. A los niños se les decía que era como si tuvieran un globo en la tripa que se iba hinchando (se les pedía que colocaran las manos sobre su tripa para ser más conscientes de esta sensación).

- Hacer glissandos con la voz. Para proporcionar un carácter más lúdico y motivador a la actividad, jugábamos a coger una mosca e ir imitando los ascensos y descensos de la trayectoria seguida en su vuelo, tanto con el gesto (subiendo y bajando la mano) como con la voz (más aguda cuando volaba alto y más grave cuando volaba bajo).
- Buscar y entonar con la boca cerrada distintos sonidos tocados previamente en el piano, y, después, abrir la boca diciendo la sílaba “ta” aprovechando el mismo “chorro” de aire. Esta actividad encuentra su justificación en el hecho de que a los alumnos les resulta mucho más sencillo colocar la voz cuando se mantiene la boca cerrada que cuando cantan directamente.
- Sugerir a los alumnos que arruguen las cejas y la frente cuando estén cantando sonidos agudos para que se note que están haciendo fuerza, pero dejando la garganta relajada. Con esta estrategia didáctica, los alumnos aprenden, de forma inconsciente, a direccionar la columna de aire hacia arriba para que las notas agudas resuenen en las cavidades superiores de la cara.
- Hacerles conscientes del “cosquilleo” que se siente en la garganta al cantar sonidos graves y pedirles que coloquen su mano en el pecho para que sientan cómo vibra.
- Marcar el pulso de las lecciones de entonación dando palmadas o percutiéndolo con las manos sobre las piernas.

No obstante, como en el mes de febrero se observó que la alumna nº 2 aún presentaba dificultades importantes, se decidió ofrecerle una intervención educativa más individualizada, en un horario distinto al de su clase de Lenguaje Musical. De esta manera, durante los meses de marzo y abril, la profesora trabajó una hora semanal con ella realizando las mismas actividades expresadas anteriormente y se introdujeron dos nuevas estrategias educativas:

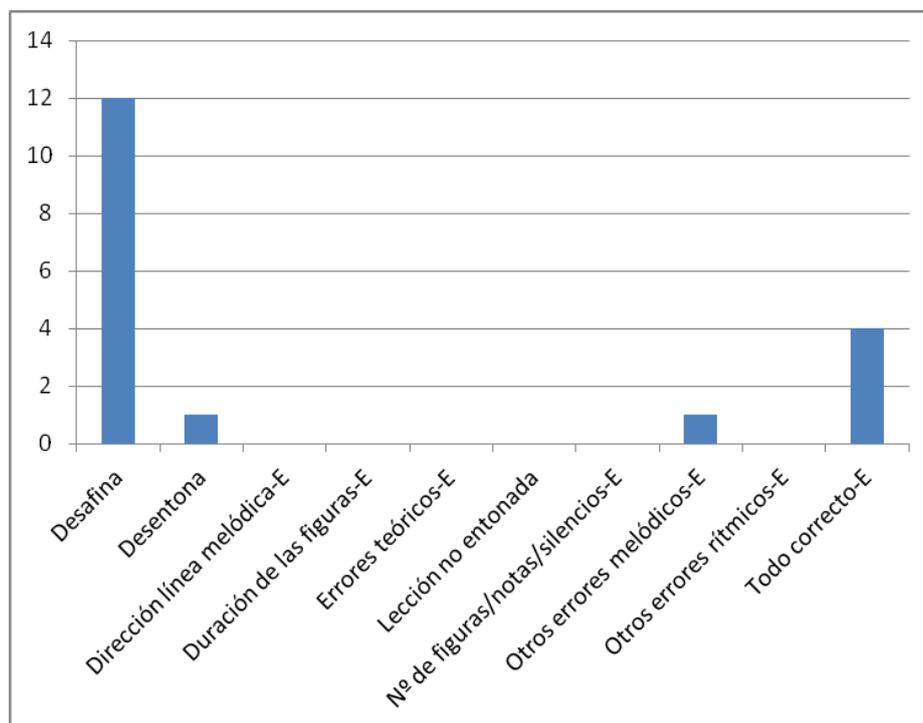
- Para aprender a colocar la voz, jugamos a imitar las voces de distintos personajes, más graves y más agudas.
- Para aprender a seguir el pulso, cantamos canciones y lecciones de entonación mientras balanceábamos el cuerpo hacia la derecha y hacia la izquierda o lo íbamos marcando con nuestros pasos mientras caminábamos por el aula.

Durante las seis sesiones de trabajo individualizado que se mantuvieron con esta alumna, se cuidó también mucho la motivación, para que venciera su timidez extrema (más acusada al cantar junto a sus compañeros) y empezara a disfrutar con la música, ganando confianza en sus capacidades. Dicha timidez se vio acrecentada por el hecho de que, a finales de febrero, le pusieron un corrector en los dientes que le creaba malestar al cantar, porque le sonaba mucho el aire.

## Resultados de las primeras lecciones de entonación

Tras el trabajo individualizado llevado a cabo con la alumna, la profesora-investigadora volvió a grabar las interpretaciones que hacía de las lecciones de entonación. Los resultados obtenidos en esta ocasión se recogen en el gráfico 2.

**Gráfico 2.** Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (C) (fuente: creación propia).



Analizando los errores, comprobamos que se han reducido muy significativamente, ya que sólo comete 14, de los cuales 12 se corresponden con pequeñas imprecisiones en la afinación y tan sólo uno se debe a la emisión de una nota fuera de tono. El error recogido en la categoría otros errores melódicos-E hace referencia a una nota que no cantó, porque respiró justo en el momento en el que debería haberla cantado, por lo que no tiene ninguna relevancia. Asimismo, comprobamos que ya consigue cantar completamente bien 4 de las lecciones de entonación.

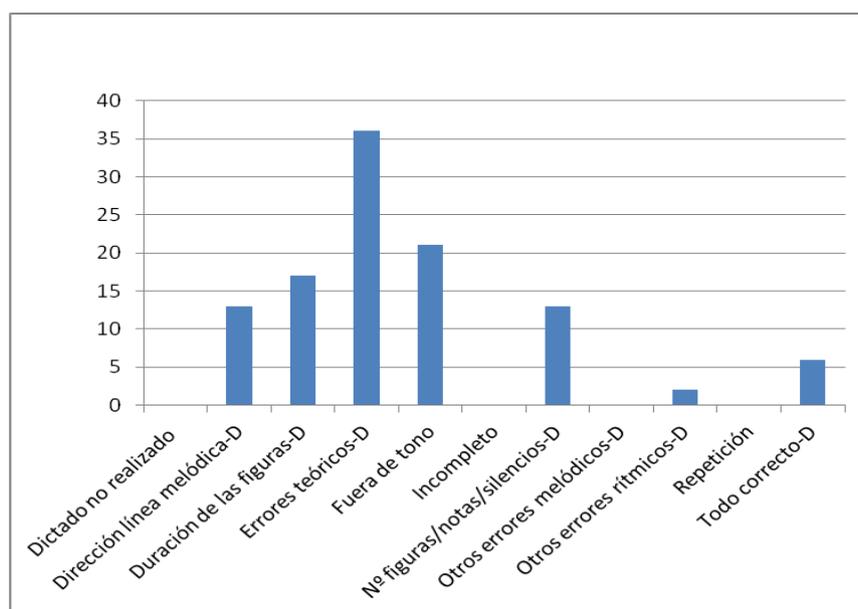
Cabe señalar también que, en estas últimas interpretaciones, la alumna canta muy bajito por su gran timidez y el malestar que le creaba el corrector que acababan de ponerle en los dientes. Como nuestro objetivo era conseguir que aprendiera a colocar la voz y afinara las distintas notas, no quisimos insistir en enseñarle a proyectarla hacia afuera para conseguir un sonido más brillante, potente y bonito, ya que estimamos que eso se trabajaría más adelante, cuando cogiera confianza en el manejo de su aparato fonador y se acostumbrara a cantar con su corrector dental.

Finalmente, analizando el nuevo cuestionario de autoevaluación que cumplimentó tras estas nuevas grabaciones, vemos que ya valora como bien cinco de las lecciones, aunque las lecciones 3 y 5 sigue puntuándolas con regular. Resulta significativo el hecho de que no señale la opción muy bien en ninguna de ellas (cuando realmente algunas lecciones están muy bien cantadas), pero la explicación vuelve a estar en su falta de confianza y baja autoestima, en las que deberemos seguir insistiendo.

## Estudio de una alumna con dificultades en dictado, pero no en entonación

### Resultados de los primeros dictados realizados

**Gráfico 3.** Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (primeros dictados) (fuente: creación propia).



La puntuación global que obtuvo el alumno nº 3 en los primeros dictados era de 96, valor muy por encima de la media (media=33). Como puede apreciarse en el gráfico 3, en las dos categorías más preocupantes: *dirección de la línea melódica-D* y *nº de figuras/notas/silencios-D*, cometía 13 errores. En ambos casos, contrastando los datos con la información obtenida a través de la observación diaria de la alumna en clase y de sus interpretaciones de las lecciones de entonación, consideramos que los errores se debían a que no memorizaba bien los fragmentos musicales que escuchaba, por lo que inventaba lo que no había retenido, ya que no presentaba ninguna dificultad ni vocal ni auditiva y tenía bien desarrollado el oído interior.

Por otra parte, cabe señalar que los errores cometidos en la categoría fuera de tono (21) no eran muy importantes, ya que, al analizarlos detenidamente, observamos que consistían en pequeñas imprecisiones en la altura de los sonidos, por lo que era esperable que fueran desapareciendo progresivamente con la práctica.

Los errores de la categoría *duración de las figuras-D* (17), sí tienen más relevancia, ya que confundía negras con corcheas, o blancas con negras, pero sin añadir ningún silencio detrás. La explicación de dichos errores podemos encontrarla en el hecho de que la alumna no marcaba el pulso de forma autónoma mientras realizaba los dictados y había que estar recordándose continuamente, por lo que es posible que perdiera la referencia de la duración de las figuras.

En cuanto a los errores *teóricos-D*, resultan especialmente llamativos por su elevada frecuencia (36). Analizando dichos errores, comprobamos que, en su mayoría, consistían en que escribía más o menos figuras o silencios de los que entraban en un compás, olvidaba poner doble barra al final del dictado, no escribía el compás al comienzo del pentagrama o dibujaba las cabezas con poca precisión y no estaba clara la nota que quería representar. Todos estos errores reflejaban que no tenía bien interiorizadas las pautas a seguir para la representación escrita de lo que estaba escuchando, lo cual concuerda con lo que expresó la propia alumna en el cuestionario de autoevaluación. En dicho cuestionario subrayó que en los primeros dictados cometía *bastantes errores*, los cuales, en su mayoría, eran de notas, y que consideraba que eran debidos a que *no entendía bien los pasos que debía seguir para hacer los dictados correctamente*.

## Intervención educativa tras la realización de los primeros dictados

Al no existir problemas auditivos, nuestra explicación de los problemas manifestados por esta alumna era que no había interiorizado bien el procedimiento que debía seguir para realizar los dictados.

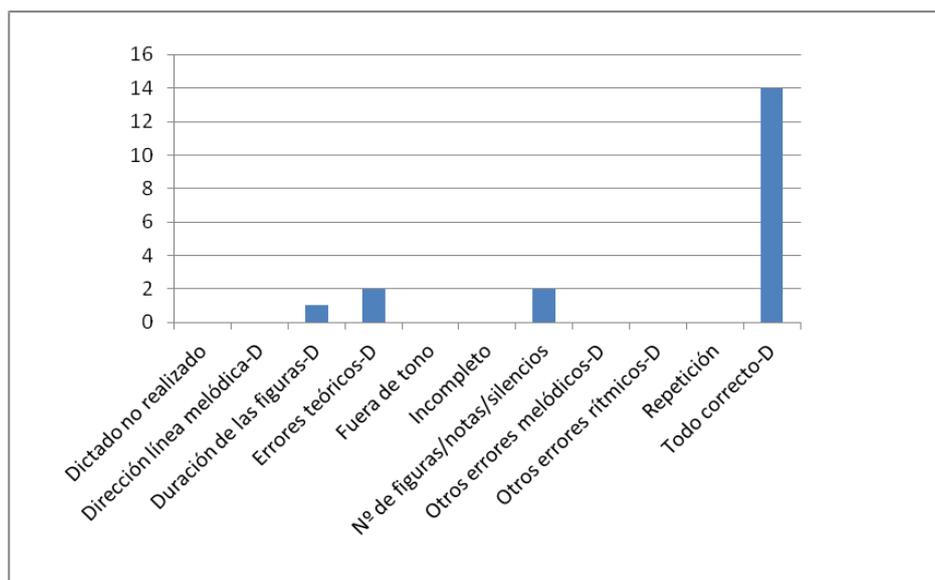
Nos encontrábamos ante una alumna inquieta con dificultades para mantener la atención, problemas fácilmente tratables dentro del aula. Por tanto, la intervención educativa que se practicó con ella consistió en los siguientes aspectos:

- Se le cambió de sitio, sentándole cerca de la profesora para poder controlar mejor sus movimientos y faltas de atención.
- Se le dieron por escrito los pasos que había que seguir para realizar bien los dictados, tuvo que memorizarlos y se le pidió que los repitiera varios días en voz alta mientras llevaba a cabo esta actividad, para asegurarnos de que los recordaba correctamente. Se le iba preguntando: “¿Y ahora qué hay que hacer?”, e iba respondiendo el siguiente paso. Dichos pasos eran los que describimos a continuación:
  1. Se escriben en la pizarra las figuras, los silencios y las notas que pueden aparecer y se recuerda a los alumnos que el dictado estará en 2/4 y que tendrá 5 compases.
  2. Se toca la primera nota en el piano y los niños la buscan repitiendo el sonido con la boca cerrada. Después se comenta en voz alta qué nota es.
  3. Se toca el dictado completo (cinco compases) por primera vez en el piano. Mientras tanto, los alumnos van marcando el pulso con el brazo y deben fijarse en algún aspecto que les sugiera la profesora (número de silencios que aparecen, si hay partes que se repiten o no) para que no dispersen su atención.
  4. Se tocan los tres primeros compases. La profesora va marcando el pulso con el brazo al igual que los niños, pero nadie puede escribir nada todavía porque deben tratar de memorizarlo.
  5. Se repite el paso cuatro.
  6. Los niños cantan con la sílaba “ta” lo que han escuchado y siguen marcando el pulso.
  7. Escriben el fragmento musical que han memorizado.

8. Se repiten los pasos 4, 6 y 7.
  9. Se toca nuevamente el dictado completo para que los alumnos digan en qué nota empieza la segunda parte (el compás 4).
  10. Se tocan los dos siguientes compases. Tanto la profesora como los niños van marcando el pulso con el brazo y memorizan el fragmento. No pueden escribirlo aún.
  11. Se repite el paso 10.
  12. Los niños cantan con la sílaba "ta" lo que han escuchado y siguen marcando el pulso.
  13. Escriben el nuevo fragmento musical que han memorizado.
  14. Se repiten los pasos 10, 12 y 13.
  15. Se toca el dictado completo (cinco compases) por última vez, para que los alumnos revisen si lo que han escrito es correcto.
- Durante la segunda quincena de febrero y todo el mes de marzo, se repitieron algunos de los dictados realizados en los meses anteriores y la profesora se aseguró de que la alumna había interiorizado por fin el método y seguía todos los pasos de forma autónoma: escuchar, cantar, marcar el pulso con el brazo, respetar el número de compases establecido, etc.

## Resultados de los dictados repetidos por segunda vez

**Gráfico 4.** Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos) (fuente: creación propia).



En el gráfico 4 observamos que ha habido un gran progreso en los dictados realizados por esta alumna, ya que, en total, sólo ha cometido cinco errores: uno en la duración de las figuras-D (ha escrito una blanca en vez de una negra), dos errores teóricos-D (ha olvidado poner doble barra al final del dictado, y ha escrito menos figuras y silencios de los que entran en un compás) y dos errores relacionados con el nº de figuras/notas/silencios-D (que consisten en que ha olvidado escribir dos negras). De los 16 dictados repetidos, 14 están codificados como *todo correcto-D*.

A propósito de esto último, debemos aclarar que, como no se han repetido la totalidad de los dictados (44), sino una parte (16), los resultados totales en la variable dictado no son, a priori, comparables con los obtenidos en los primeros dictados.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, hemos aplicado la siguiente fórmula para calcular qué número de errores debería haber tenido la alumna en los dictados repetidos para que fueran equiparables a los 96 errores cometidos en los primeros.

$$\frac{\text{Nº de errores en los primeros dictados}}{\text{Nº de dictados}} = \frac{\text{Nº de errores en los dictados repetidos}}{\text{Nº de dictados repetidos}}$$

$$\text{Donde: } 96/40 = X/16 \quad \text{y, por tanto, } X=96 \cdot 16/40=38$$

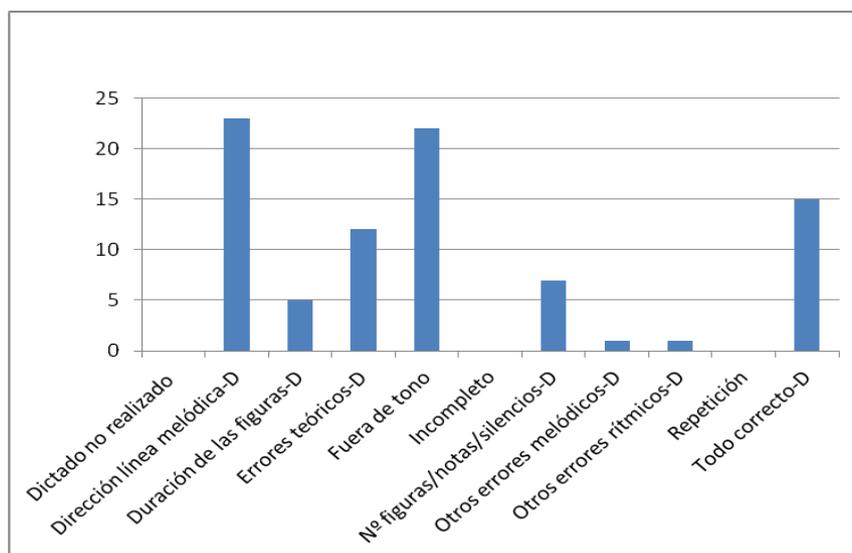
Es decir, que para que no se hubiera producido progreso en la alumna, debería haber cometido 38 errores en los dictados repetidos. Como la puntuación global en la nueva variable dictado es muy inferior (-9), concluimos que ha progresado mucho en la realización de dictados y que ya no manifiesta ninguna dificultad.

Por otra parte, en el cuestionario de autoevaluación ha señalado que, al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, le han resultado más fáciles y que piensa que durante este tiempo ha aprendido a hacerlos un poco mejor. Además, al final del cuestionario ha añadido: “los dictados me aburren un poquito, pero en general me gustan bastante”, señal de que ya los empieza a entender y a disfrutar, lo cual se observa también en clase, porque se presentan como adivinanzas sonoras y esta alumna sonríe y se alegra al comprobar que sabe lo que está haciendo y que ya los resuelve bien. Incluso, cuando la profesora lanzaba una pregunta, levantaba el brazo efusivamente para responder y protestaba cuando contestaba otro compañero porque ella también se sabía la respuesta.

## Estudio de una alumna con dificultades en entonación y en dictado

### Resultados de los primeros dictados realizados

**Gráfico 5.** Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (primeros dictados) (fuente: creación propia).



Nos encontramos ante una alumna que, en los primeros dictados, obtuvo una puntuación total de 56. Analizando el gráfico 5, observamos que el mayor número de errores (23) lo cometía en la categoría *dirección de la línea melódica-D*, lo cual resultaba bastante preocupante, porque significaba que no distinguía bien los movimientos de la melodía. También presentaba muchos errores (22) en la categoría fuera de tono, lo cual indicaba que tenía dificultades para reconocer la sonoridad de cada una de las notas y que, cuando identificaba adecuadamente que la música subía o bajaba, no era muy consciente de si era mucho o poco, llegando incluso a confundir un intervalo de segunda con uno de quinta.

A partir de la observación del trabajo de la alumna en clase, comprobamos que tenía importantes dificultades para repetir cantando un fragmento que acababa de escuchar, condicionado en gran parte porque, como comentaremos más adelante, presentaba también grandes problemas para cambiar la colocación de la voz en función de los distintos sonidos. Pero lo más alarmante era que, cuando se le preguntaba si le parecía que lo que él cantaba era lo mismo que lo que acaba de escuchar, respondía que “sí” o “no sé”, lo cual nos hizo pensar que podría presentar un deficiente desarrollo del oído interior, además de dificultades en el manejo de su aparato fonador. Rítmicamente, en los dictados no manifestaba ningún problema.

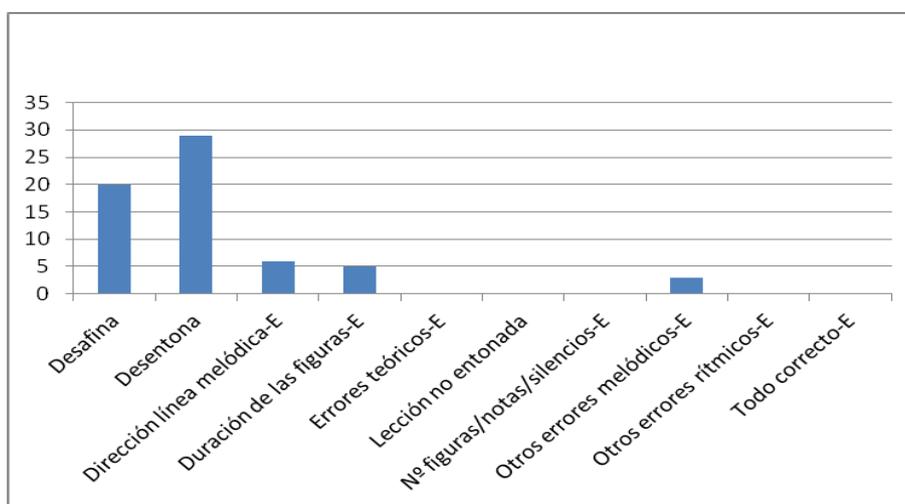
Analizando los 7 errores en la categoría *número de figuras/notas/silencios-D* y los 5 en la categoría *duración de las figuras-D* (que, en su caso, consistían sobre todo en el intercambio de pulsos dentro de un compás) comprobamos que la alumna tenía cierta tendencia a la “inventiva”, lo cual indica que no memorizaba bien los fragmentos que había escuchado.

Finalmente, los 12 *errores teóricos-D* no tenían demasiada importancia, porque no afectaban al desarrollo del oído, sino que eran errores de escritura musical que, en su caso, consistían fundamentalmente en que colocaba mal algunas plicas.

Todo lo que acabamos de comentar concuerda con lo que expresó la propia alumna en el cuestionario de autoevaluación. En dicho cuestionario subrayó que en los primeros dictados cometía bastantes errores que, en su mayoría, eran de notas y que se debían a que, *aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.*

## Resultados de las primeras lecciones de entonación

**Gráfico 6.** Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (fuente: creación propia)



En las primeras lecciones de entonación obtuvo una puntuación total de 63, lo cual significa que cometió 19 errores por encima de la media.

Dichos errores manifestaban las dificultades vocales y auditivas que hemos comentado en el apartado anterior, ya que todos hacían referencia a contenidos melódicos. Todos ellos son importantes, pero, consultando el gráfico 6, puede apreciarse que los más alarmantes eran los 29 errores de la categoría desentona y los 6 errores de la categoría dirección de la *línea melódica-E*. Los 20 errores registrados en desafina también indican un mal ajuste entre el oído y la voz, y los 3 de otros *errores melódicos-E* se debían a la realización de portamentos al cantar algunas notas.

Los cinco errores que cometía en *duración de las figuras-E* no tenían ninguna importancia, ya que consistían en pequeñas imprecisiones de ritmo que no interferían en absoluto en el fluir de la música.

Por tanto, del análisis de estos datos y de los extraídos mediante la observación del alumno en clase, concluimos que presentaba importantes dificultades en la colocación de la voz. No obstante, descartamos que tuviera problemas en el desarrollo del oído interior, ya que en el

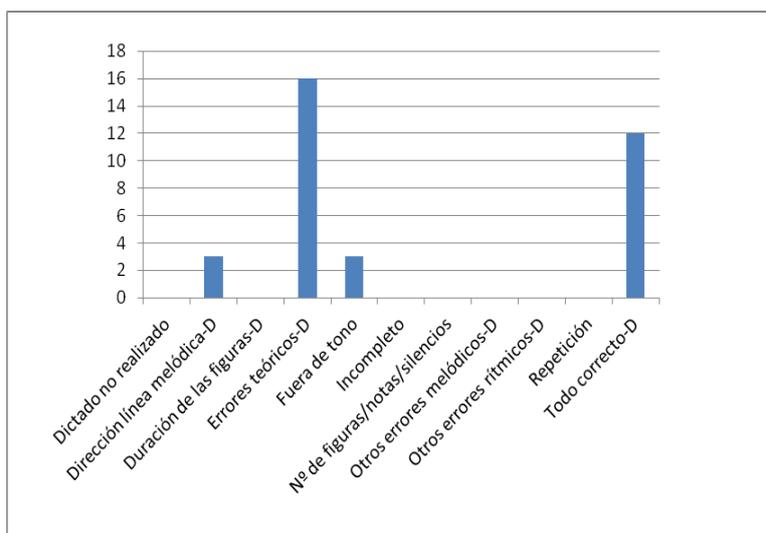
cuestionario de autoevaluación de las lecciones de entonación señaló que todas las había cantado regular, la puntuación más baja, incluyendo algunas observaciones como: “horrible” o “el último do fatal”, lo que indica que empezaba a ser consciente de sus dificultades.

## Intervención educativa tras los primeros dictados y lecciones

Al no existir problemas físicos en el aparato fonador ni en el sistema auditivo, la intervención educativa que se mantuvo con esta alumna fue la misma que con las dos alumnas anteriores, por lo que seguimos las estrategias expresadas en los apartados “Intervención educativa tras la primera grabación de las lecciones” y “Intervención educativa tras la realización de los primeros dictados “

## Resultados de los dictados repetidos por segunda vez

**Gráfico 7.** . Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos) (fuente: creación propia)



El gráfico 7 muestra una disminución en el número de errores. En él podemos apreciar que comete sólo 3 errores en la *dirección de la línea melódica-D* y en la variable fuera de tono, que consisten en pequeñas imprecisiones de escasa importancia.

En cuanto a los *errores teóricos-D* (16), tampoco son relevantes, ya que consisten en que continúa colocando mal algunas plicas, lo cual no guarda relación con las capacidades auditivas. Además, comprobamos que realizó correctamente 12 de los 16 dictados que se repitieron por segunda vez.

Buscando una mayor precisión en nuestras conclusiones, al igual que hicimos en el estudio número 3, aplicamos la siguiente fórmula para calcular qué número de errores debería tener la alumna en los dictados repetidos para que fueran equiparables a los 56 errores cometidos en los primeros.

$$\frac{\text{Nº de errores en los primeros dictados}}{\text{Nº de dictados}} = \frac{\text{Nº de errores en los dictados repetidos}}{\text{Nº de dictados repetidos}}$$

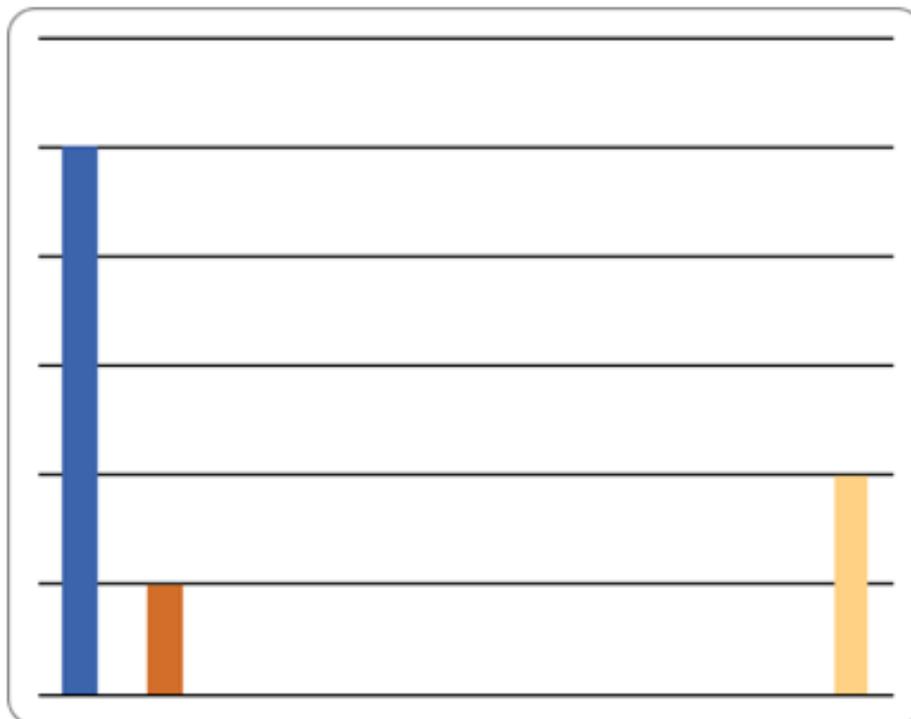
Donde:  $56/40 = X/16$  y, por tanto,  $X=56 \cdot 16/40=22$

Es decir, que para que no se hubiera producido progreso, debería haber cometido 22 errores en los dictados repetidos. Como la puntuación global en la nueva variable dictado es inferior (10), concluimos que la alumna ha progresado en la realización de dictados y entraría a pertenecer al grupo de "Bien" en dictado (como la media en la puntuación total de los dictados era de 32, al aplicar la fórmula anterior obtenemos que  $X=32 \cdot 16/40=13$  y, por tanto, el número de errores de la alumna 4 está ahora por debajo de la media).

En el cuestionario de autoevaluación ha señalado que, al repetir algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, le han resultado más fáciles y que piensa que durante este tiempo ha aprendido a hacerlos bastante mejor. Además, al final del cuestionario ha añadido: "Ahora se me da bastante mejor que antes", lo que indica que es consciente de su mejoría.

## Resultados de las lecciones de entonación repetidas por segunda vez

**Gráfico 8.** . Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (fuente: creación propia)



Tal y como muestra el gráfico 8, al repetir las grabaciones de las lecciones de entonación nuevamente, se redujeron considerablemente los errores, manifestando únicamente 5 en la categoría desafina y 1 en la definida como desentona. Dichos errores estuvieron distribuidos entre 5 de las lecciones, ya que sólo tiene dos completamente correctas.

Cabe señalar que, durante la grabación de las mismas, la alumna había perdido los 6 dientes centrales de su boca (3 del maxilar superior y 3 del inferior), lo que provocó que en algunas notas no controlara bien la salida del aire. No obstante, esta circunstancia afectó al timbre de algunos sonidos (que, en ocasiones, sonaban con demasiado aire), pero no a la afinación.

Por lo que respecta al cuestionario de autoevaluación, comprobamos que, de las lecciones que volvió a repetir, tres las ha valorado con bien y las otras cuatro con muy bien, demostrando que sabe distinguir cuándo lo hace mejor y cuándo peor.

## CONCLUSIONES

En nuestro trabajo nos planteamos, como primer objetivo, *identificar las dificultades presentadas por tres alumnas en la interpretación de lecciones de entonación y en la realización de dictados musicales dentro de la asignatura de Lenguaje Musical*. Al respecto, observamos que las alumnas estudiadas no tenían problemas fisiológicos en el aparato fonador ni en el sistema auditivo. Asimismo, comprobamos que ninguna de las tres tenía un mal desarrollo del oído interior, lo cual también provocaría dificultades en los dos ámbitos (Malbrán, 2007). ¿A qué se debían entonces los errores que cometían y que, por otra parte, son tan comunes entre los alumnos de nuestras aulas? En nuestro estudio concluimos que los problemas manifestados en entonación eran debidos, fundamentalmente, a una mala colocación de la voz. Por su parte, los problemas presentados en la realización de dictados se debían a una falta de rigurosidad en la aplicación de los pasos a seguir.

Ante tales resultados, en los tres casos cabía esperar que se produjera mejoría con una adecuada intervención educativa, por lo que el segundo objetivo de nuestra investigación consistía en *determinar la utilidad de nuestras estrategias metodológicas para conseguir que dichas alumnas mejoraran sus capacidades tanto en entonación como en dictado*. El desarrollo vocal y auditivo para una correcta ejecución y transcripción musical son facultades en parte innatas y en parte adquiridas. En principio, las capacidades musicales tanto vocales como de discriminación auditiva son inherentes a todos los seres humanos desde muy temprana edad, pero requieren de refuerzo y estímulo para que prosperen, por lo que el niño debe tener un ambiente propicio para desarrollarlas (Muñoz, 2009). No cabe duda de que es necesario conocer las características fisiológicas y psicológicas de su funcionamiento para poder incidir de forma eficaz en la formación de un oído y una voz sensibles y desarrollados. Asimismo, es imprescindible plantear una metodología sistemática para su entrenamiento, dado que plantean dificultades en muchos casos, especialmente en niños o adultos que no han tenido un entorno musical favorable o que han tenido malos modelos (padres o maestros poco afinados). Para ello, el docente puede aprovechar las nuevas posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos (Román, 2017).

En este sentido podemos afirmar que la intervención educativa diferenciada que hemos llevado a cabo con cada una de estas alumnas ha conducido a su notable mejoría, para lo cual ha sido imprescindible conocer a fondo las características de cada una de ellas: sus experiencias musicales, su entorno, sus dificultades, rasgos de su personalidad, etc., Sólo así hemos podido diseñar una metodología apropiada, cuyos resultados se han manifestado tanto en la disminución de los errores cometidos como en las afirmaciones de las propias alumnas, demostrando un mayor dominio en ambas actividades.

Un aspecto educativo destacable que hemos tenido presente en todo momento ha sido generar confianza en las propias posibilidades de mejora de las alumnas (Bonetto y Calderón 2014). Al respecto, cabe señalar que en los cuestionarios de autoevaluación que debían cumplimentar al finalizar las distintas actividades se evitó poner la categoría "mal", porque en las enseñanzas artísticas la presión es elevada (exigen mucho esfuerzo añadido a los estudios de la enseñanza obligatoria) y consideramos muy importante cuidar la motivación. Por tanto, se les insistía en que, cuando uno está estudiando, es porque no sabe y quiere aprender y, en este sentido, las cosas nunca pueden estar mal, sino, en todo caso, regular, porque se estima que siempre saldrán mejor que si no se hubiera trabajado y asistido a clase. Además, en las clases se reforzaba la idea de que, siguiendo las pautas dadas y estudiando, siempre era posible mejorar, otorgando a los alumnos el control sobre su propio aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez, *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Berrón, E. (2012). *Dificultades vocales y auditivas en el primer curso de lenguaje musical: relaciones entre el dictado y la entonación*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1023>
- Bonetto, V., y Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16, 23-39. Disponible en: <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Imberñón, F. (comp.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Akal.
- Muñoz, E. (2009). La voz en la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 325-334
- Ponsatí, I. (2011). *Avaluació d'una proposta didàctica per a la identificació auditiva dels intervals harmònics musicals. Una experimentació al primer curs dels ensenyaments especialitzats de grau professional dels conservatoris de música de Catalunya*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24235>
- Román, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista española de pedagogía*, 269, 68-81.
- Shifres, F. (2010). Tener oído. De la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. En R. Herrera y F. Shifres, *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 51-56). Buenos Aires: SACCoM.
- Sierra, F. (2008). Constructivismo y Educación Auditiva. *Música y Educación*, 73, 110-116.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vernia, A. M., Gustems, J., y Calderón, C. (2017). La evaluación del lenguaje musical en alumnado adulto: diseño y validación de una escala RIEM: *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 3-15.





**“TRES ACCIONES  
PEDAGÓGICAS DESDE  
UN ENFOQUE  
A/R/TOGRÁFICO  
PARA LA ENSEÑANZA DEL  
GRABADO EN  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA”**

**Jessica Castillo Inostroza**

Universidad de Granada

**Paloma Palau-Pellicer**

Universitat Jaume I de Castellón

**Ricardo Marín-Viadel**

Universidad de Granada

**THREE PEDAGOGICAL ACTIONS FROM AN A/R/TOGRAPHIC APPROACH FOR  
THE TEACHING OF PRINTMAKING IN ART EDUCATION**

Photo by **m s** from FreeImages

## RESUMEN

El grabado es una disciplina de múltiples posibilidades expresivas y tanto el manejo e interiorización de sus métodos, como la experimentación que deviene de ellos son factores que benefician distintos ámbitos de los procesos de enseñanza aprendizaje. Un enfoque a/r/tográfico integra los roles de artista, docente e investigador, lo cual contribuye a las reflexiones de la práctica artística desarrolladas dentro del trabajo de taller. Este ejercicio estético es fundamental para orientar y proponer tres experiencias en tres contextos educativos; dos de ellas llevadas a cabo en el Museo Caja Granada. Todas ellas invitan al público en general y en la formación de maestros en particular y en el ámbito de la formación en Educación Artística de un grupo de estudiantes de Educación Social de la Universidad de Granada, a interactuar con obras de la colección. Se trata de acciones sencillas que valoran el resultado individual y lo relacionan con el resto de participantes, construyendo colectivamente una obra en interacción con su entorno. Los resultados alcanzados contribuyen finalmente a la cristalización de una propuesta que reúne ocho criterios como ideas base para la enseñanza y práctica del grabado aplicable, a otros posibles contextos educativos.

## PARALABRAS CLAVE

: Grabado, Entorno, Estampa, A/r/tografía, Educación Artística

## ABSTRACT

Engraving is a discipline with multiple expressive possibilities and both the handling and internalization of its methods and the experimentation that results from them are factors that benefit different areas of the teaching and learning processes. An a/r/tographic approach (which brings together the roles of artist, teacher and researcher in an inquiry) contributes to visualizing these affirmations by drawing on the artistic reflections and practices displayed and occurring within the workshop work. The aesthetic exercise is fundamental for directing and proposing three experiences in three educational contexts; two of them are developed in the Caja Granada Museum and invite the general public and primary education teachers to interact with works of the collection while the third is deployed within the scope of professional training in Artistic Education of a group of Social Education students from the University of Granada. These are simple graphic actions that value the individual result and relate it to the rest of the participants, collectively constructing a work in interaction with its place of development. The results achieved contribute finally to the crystallization of a proposal that gathers eight criteria as basic ideas for the teaching and practice of engraving applicable to other possible educational contexts.

## KEYWORDS

Engraving, Printmaking, A/r/tography, Artistic Education

# TRES ACCIONES PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO PARA LA ENSEÑANZA DEL GRABADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**Jessica Castillo Inostroza**

Universidad de Granada

**Paloma Palau-Pellicer**

Universitat Jaume I de Castellón

**Ricardo Marín-Viadel**

Universidad de Granada

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del grabado en contextos educativos formales y no formales evidencian dos situaciones recurrentes: uno, su práctica es restringida debido a la naturaleza de las herramientas, materiales y métodos implicados; y dos, cuando ésta ocurre, comúnmente utilizan procesos tradicionales de forma invariable centralizando en él su importancia. En ambos casos, supone un paso atrás y no un avance para el desarrollo de los procesos creativos generados en el aula.

Este artículo es parte de una investigación más amplia. Uno de sus ámbitos reflexiona acerca de la importancia de la enseñanza del grabado en educación artística valorando la amplitud y diversificaciones de la técnica desde un enfoque a/r/tográfico (Irwin, 2013). Esto quiere decir que por medio de la práctica artística incorpora soluciones conceptuales y procedimentales como reflexión estética que se traspaasa al trabajo docente y con ello al aula, asumiendo la forma de dispositivo metodológico.

El enfoque a/r/tográfico transita hacia los contextos educativos en los que se despliega valorando los enormes beneficios desprendidos de la práctica gráfica (Barbosa, 2004) y estimando la manera en que su praxis genera conocimiento, desarrolla el pensamiento, potencia habilidades, favorece el juego y beneficia la cohesión grupal. Concretamente, estas apreciaciones encuentran eco en dos acciones desplegadas en el Museo Caja Granada; una, dentro de la muestra Arte para aprender y dos, como parte del programa El Museo en el aula. La tercera acción se realiza dentro del curso de Educación Social de la Universidad de Granada. En las tres experiencias se presenta a los participantes; la técnica por primera vez; se elabora la propuesta en torno a referentes artísticos y se analizan los resultados.

La reflexión a partir de aquellas experiencias ofrece una propuesta compuesta por ocho ideas básicas para delimitar una estrategia de enseñanza del grabado. Su objetivo es abrir un poco más los procesos de creación, instrumentalizando distintos conceptos relacionados con el uso de propiedades intrínsecas de la técnica. Que fomenten la relectura de obra; el empleo de prácticas laterales; la identidad como elemento de narración; el empleo de un modelo de taller; el empleo de materiales de desecho; el uso del grabado no tóxico y trabajo colectivo para la interacción con el contexto.

En la exposición Arte para aprender del Museo Caja Granada invitan a público general y a maestros de educación primaria a interactuar con obras de artistas. Mientras que la tercera se desarrolla dentro del ámbito de formación profesional en Educación Artística de un grupo de estudiantes de Educación Social de la Universidad de Granada

## ¿POR QUÉ ES NECESARIO EL GRABADO DENTRO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Grabado deriva del griego *graphos* que significa escribir o dibujar y del latino *cavare*, cuyo significado es ahondar, abrir, cavar. Por tanto, “grabar es crear una imagen mediante incisiones producidas por distintas herramientas o medios en un soporte que lo permita hasta constituirse en una matriz apta para su posterior reproducción múltiple” (Catafal y Oliva, 2002, p.10).

Por otra parte, la Estampa deviene del proceso de impresión y en ella se involucran distintos materiales y pigmentos en donde es fundamental el empleo de la presión. La estampa posee una capacidad reproductiva que “le ha llevado a tener una particular condición de original múltiple” (Bernal, 2013, p.43).

A pesar de la larga tradición del grabado, la incapacidad de la estampa tradicional para informar visualmente acerca de distintas formas y superficies frente a los medios reproductivos actuales ha desencadenado que el concepto de grabado funcional quede desactualizado, naciendo uno nuevo a partir de la profundización y expansión de sus prácticas (Bernal, 2016). Esto posibilita “establecer en la historia de la técnica una separación entre concepto de grabado de reproducción y el concepto de grabado original, cuya finalidad es exclusivamente plástica o creativa” (Barbosa, 2004, p.53). De esta manera, “se trata de entender el grabado, en toda su complejidad y versatilidad, como una especie de potente imán que puede concitar miradas, conceptos, diferencias, asociaciones e ideas transformadoras y abierto a los campos multidisciplinares” (Ramos Guadix, 2015, p.21).

“Una de las líneas más prolíficas en la historia del grabado reciente es la que se enfoca en la investigación de las posibilidades que aporta el propio medio a la creación plástica en general” (Martínez, 1998, p.18), por tanto, cabe entonces preguntarse qué aprendizajes se obtienen del grabado y cuáles son los aportes que éste deja en relación con otras técnicas para identificar sus beneficios y defender su pertinencia dentro de los procesos de enseñanza.

Del cuestionamiento anterior, reconocemos de forma clara tres aprendizajes relacionados a la interiorización del proceso de grabado dentro del aula: uno, como estímulo para el desarrollo del pensamiento; dos, como práctica de la cual deviene el juego y la sorpresa; y tres, como dinámica colectiva que desarrolla valores transversales.

### Grabado y desarrollo del pensamiento

El grabado es un sitio de aprendizajes prácticos y contenidos que conllevan una serie de valores formativos que destacan sobre otros medios artísticos; es más, la riqueza que los mecanismos de estampación ofrecen en la actualidad no difieren de las que el dibujo o la pintura ofertan en sus resultados, por el contrario, aumentan enormemente las posibilidades estético-plásticas de quien los practica (Barbosa, 2004).

El grabado presenta varios desafíos iniciales a resolver, los cuales están relacionados con la adaptación de la imagen mental al formato de la matriz y con la comprensión acerca de los procesos a través de los cuales se manifiesta dentro de la estampa. Poder solucionar cada uno es fundamental para remitir a resultados altamente estéticos.

Las técnicas de impresión pertenecen a un sistema creativo basado en un conjunto de relaciones en las que uno tiene que pensar y predecir el resultado de la imagen en cada paso: dibujar la matriz, la acción y el papel. Estos están relacionados con el concepto de serialización, la idea de multiplicidad de la matriz, la materialidad de la impresión, los intermediarios creativos que modifican la matriz, los instrumentos y herramientas, y su efecto transformador en la imagen. Además, el tipo de creación y la personalidad del artista también influyen en un proceso de construcción que es tan interesante en sí mismo como en la impresión final. (Palau-Pellicer, 2014 p.303)

La interiorización de las prácticas relacionadas al grabado posibilita el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes debido a que requieren de una planificación de trabajo y un dominio técnico mínimo por tratarse de una idea que se ejecuta de manera progresiva y en fases diferenciadas: “Los sistemas de estampación, como hechos materiales que son, nos permiten discriminar a través de la edición las distintas partes de los estímulos de las sensaciones provenientes de la matriz posibilitándonos aislar e identificar diversos aspectos del fenómeno total” (Ramos Guadix, 2015, p.48).

El autor Isidro López Aparicio (2002) añade una visión más racional cuando manifiesta que el grabado, al facilitar el cuestionamiento mental de sus realizaciones y debido a la inexistencia de una respuesta inmediata, contribuye a inferir las consecuencias en el propio trabajo dentro de los parámetros de causa y efecto para adelantar los posibles resultados. Un ejemplo concreto es la actividad de “inversión de la composición final con relación al trabajo de la matriz y la inversión de hueco/relieve de los trazos como factores especulares que fomentan la experiencia perceptiva” (Vives, 2010, p.100), aspectos que confieren a la aparición de la imagen en el momento de la impresión una sorpresa de alcances significativos.

Todas estas acciones y consecuencias, según Soto-Calzado (2017) son beneficiosas dado que requieren de una planificación de trabajo que implica el cultivo de sensibilidades, conocimientos, competencias y dominios tanto generales como específicos. Esto fomenta la investigación personal como vehículo de creación propia para el aprendizaje y la aplicación de lo aprendido, ampliando los conocimientos que ya se han adquirido y contribuyendo a desarrollar el potencial creativo.

## **Grabado y Estampación: El juego y sus requisitos.**

¿Cuándo se forman los objetivos? Las imágenes, ideas y sentimientos no siempre tienen que preceder al momento de emprender el trabajo con los materiales plásticos, también puede formarse en el proceso mismo de trabajo, resultando útil distinguir entre los procesos que son descubiertos y los que son expresados (Eisner, 2002, p.49).

Si bien, hemos dotado de valor al aprendizaje técnico confiriéndole atribuciones y beneficios, creemos que éste corresponde solo a una parte. Comprendiendo el sitio del grabado dentro de las prácticas artísticas contemporáneas, es importantísimo destacar que pueden extraerse

de él, además, otros atributos vinculados a su desarme, lateralidad y experimentación como instrumentos para satisfacer las necesidades expresivas y creativas en distintos ámbitos.

Naturalmente, surge la siguiente contradicción: habiendo sostenido que es necesario comprender, efectuar e interiorizar un proceso dentro de parámetros claramente definidos, ¿de qué forma éste puede volverse un sitio de experimentación libre?

La pregunta anterior es similar y complementaria a la que se hace Eisner “¿Cómo puedo trabajar dentro de los límites y a la vez trascenderlos?” (2002, p.49), interrogante a la que el autor inmediatamente entrega una respuesta: la creatividad se beneficia de las limitaciones de la libertad “porque necesita el reto de las restricciones” (Eisner, 2002, p.50).

De lo anterior, deducimos que la rigidez técnica devenida de los procedimientos y medios gráficos tradicionales “no se presenta como una limitante de orden estético, sino como un medio seductor que induce al alumnado hacia el juego con las herramientas o reglas propias de los sistemas de estampación” (Avenza, Jaime y Merino, 2008, p.4). Todo juego tiene reglas sin perder por ello su carácter lúdico y en grabado, éstas permiten emerger el factor sorpresa -siempre presente- “con el fin de generar actitudes y emociones positivas en la práctica para revertir en una mejor calidad de vida y bienestar” (Albar y Martínez, 2011, p.70).

Dentro de la técnica, el juego presenta dos caminos posibles: uno, el cumplimiento de las normas necesarias para la elaboración de una imagen y dos, la adopción de prácticas laterales y experimentales. Pese a la diametral diferencia, ambos contienen de forma intrínseca el desarrollo de un proceso que recoge el juego y la conciencia de sí.

Lo anterior se explica comprendiendo que en la dinámica del proceso de creación operan diferentes materiales y herramientas, lo que oferta un continuo de estímulos que desafían al creador a resolver su uso. Junto con esto, se evidencia la sorpresa devenida del encuentro con la estampa, la cual “favorece y provoca actitudes positivas de interés, asombro, motivación, ilusión, rompe esquemas, genera intriga, estímulo, emoción, desarrolla la imaginación, favorece la aplicación, el aprendizaje significativo, la empatía y buen humor” (Albar y Martínez, 2011, p.72).

La esencia del juego permite que la búsqueda de un camino alternativo y experimental en grabado no se aleje ni se contraponga a su correcta práctica y factura porque favorece nuevas formas de pensamiento. Esto porque el estudiantado usa “su mente para imaginar nuevas posibilidades para su trabajo y que se guía por el carácter expresivo de las formas con las que trabaja, con el fin de tomar decisiones durante el proceso” (Eisner, 2002, p.50).

El elemento lúdico del juego se presenta como un impulso libre que viene representado por el movimiento y la acción: se trata de libertad que al no estar completamente sujeta a un fin, entra en la dinámica de la creación. En este sentido, Gutiérrez añade que “el juego en los niños y niñas es una fuente de diversión que aporta conocimiento y creatividad, y el interés por estimular la creatividad se inscribe en la creencia de que el pensamiento creativo es un factor de primer orden en el desarrollo de la inteligencia en general” (2012, p.168).

## **Trabajo colectivo y desarrollo de valores transversales**

La práctica gráfica aporta y potencia tanto el trabajo individual como colectivo, lo que puede observarse y corroborarse en las interacciones desplegadas dentro de un modelo de taller (Marín-Viadel, 1997). Esto, porque enfrentarse al aprendizaje en solitario no es lo mismo, ni

produce los mismos resultados que una actividad colaborativa. A nivel individual, el grabado entrega gradualmente autonomía y en lo colectivo, facilita y regula la interacción ya que al estar cada participante de manera simultánea en una labor es necesario saber sincronizar, ordenar y compartir con otros.

El autor Isidro López-Aparicio (2002) analiza la dinámica forjada en situaciones comunes de aprendizaje en contraposición al ambiente que genera un trabajo de taller indicando que la finalidad general de la educación es fomentar el desarrollo personal, en armonía con el grupo. Indica que, en general, el alumnado tiende a enfrentarse al trabajo solitariamente, lo cual implica menos problemáticas al tener que discutir tan solo con él mismo. Sin embargo, es fundamental la actividad grupal para desarrollar cualidades no sólo intelectuales, sino también sociales, derivadas del contacto humano, y por tanto fundamentales para impartir una buena formación.

## LA A/R/TOGRAFÍA COMO ENFOQUE PARA LA INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Desde principios de la década de 1990 el concepto de Investigación basada en las artes [Arts Based Research] comenzó a abrirse paso dentro de las metodologías cualitativas de investigación en Ciencias Humanas y Sociales y particularmente en educación. Es Elliot Eisner (1998) quien vislumbra las posibilidades de este enfoque metodológico, argumentando que el conocimiento artístico posee cualidades propias útiles para la investigación educativa. De esta manera propone el término Crítica Educativa para comprender en profundidad las prácticas educativas y la actuación profesional del profesorado en las aulas. El informe de investigación usará las posibilidades estéticas del lenguaje escrito para describir e interpretar las prácticas que se analizan.

La consecuencia de estos cambios en el funcionamiento de las investigaciones y en la construcción de significados, hace que la Metodología de Investigación Basada en las Artes se sitúe dentro de una tradición emergente de investigación-acción crítica y participativa. El término de Metodología de Investigación Basada en las Artes es amplio y existen para él una amplia variedad de definiciones, pudiendo describirse como “cualquier forma de comprender la investigación a partir del ejemplo de las artes en un sentido abierto enfatizando en el aprovechamiento de las posibilidades estéticas del lenguaje verbal, de las imágenes visuales o de la música” (Marín-Viadel y Roldán, 2012, p.32), lo que “conceptualiza la centralidad emocional o relación estética de las formas de comunicación humana” (Siegesmund, 2014, p.107).

La Metodología de Investigación Basada en las Artes está vinculada con la Investigación Basada en la Práctica (Sullivan, 2004), la cual emplea conocimientos y experiencias artísticas de quienes realizan la investigación para enfocarse en los productos e interpretaciones derivados de ese proceso. La A/r/tografía, es una forma de indagación educativa basada en la práctica artística que incorpora la producción visual y la escritura como formas.

Rita Irwin, docente de la University British of Columbia, es quien acuña este término, definiéndolo como:

Una forma de investigación basada en la práctica, estrechamente relacionada con las artes y la educación. Junto con otras metodologías que se fundamentan en las artes, la A/r/tografía es una de las novedosas formas de investigación referidas a las artes como una manera de indagar en el mundo para mejorar nuestro conocimiento de él (Irwin, 2013, p.106).

Rita Irwin (2017) describe la A/r/tografía como indagación vital que se constituye a través de experiencias artísticas/textuales y sus representaciones, describiendo un ejercicio visual comprometido que reflexiona a la par junto a los demás participantes de la investigación. El trabajo de los a/r/tógrafos es reflexivo, porque considera y utiliza lo que ha ocurrido y lo que puede ocurrir; recursivo, porque permite que su práctica discurra en espiral a través de la evolución de ideas; auto-reflexivo, porque cuestiona sus propios sesgos, suposiciones y creencias; y sensible porque se responsabiliza de actuar éticamente con los participantes y colegas. A la vez, permite resolver uno de los principales problemas del profesorado de Artes Visuales: la imposibilidad de hacer converger intereses investigativos o la producción de obra propia con actividades propias del aula.

Por tanto, la A/r/tografía en esta investigación se involucra en las actividades artísticas y educativas como un modo de recoger información, analizar ideas, valorar la dinámica entre los participantes y crear nuevas formas de conocimiento.

## TRES ACCIONES PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO: CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN

El bloque de acciones pedagógicas comprende tres experiencias diferentes en tres contextos educativos distintos entre los meses de febrero y abril de 2018. El elemento común es su duración y el hecho de que sus participantes, salvo pocas excepciones, se relacionan con la técnica por primera vez.

### Intervención 1: *Mural Colectivo*

Intervención permanente en la 6<sup>o</sup> muestra Arte para aprender del Museo Fundación Caja Granada, Granada, mediante un módulo que aborda de manera gráfica y participativa la comprensión de los elementos presentes en la obra *Les essencies de la terra* de Joan Miró .

*Arte para aprender* es un proyecto de innovación docente del departamento de didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada creado en el año 2013 en colaboración con el Museo Caja Granada. El propósito de la muestra es desarrollar estrategias innovadoras de mediación en museos proponiendo al público participante una visita en la que deben crear para comprender las obras expuestas, interviniendo de forma activa y rompiendo la actividad usual del visitante de un museo. Por esa razón utiliza en su diseño las Metodologías Artísticas de Enseñanza -MAE- (Roldán, 2015). Éstas, son un enfoque del proceso de la enseñanza y el aprendizaje del arte que utiliza explícitamente medios estéticos y artísticos. Por esta razón todos sus procesos constitutivos están plenos de conocimiento artístico y asumen esa misma forma como estructuras conceptuales pedagógicas. Ello da lugar a métodos artísticos de enseñanza basados en la experiencia.

Los objetivos de esta propuesta giran en torno a la implementación de una estrategia participativa desde la estampación para la comprensión y análisis de la obra *Les essences de la terra* de Joan Miró. El objetivo es trabajar a partir de las formas presentes para realizar variaciones de ellas empleando la estampación manual. Esta acción posibilitará comprender los factores que intervienen en el proceso de estampación de una matriz relacionando colectivamente las estampas resultantes con las obras originales y generando otra pieza gráfica macro compuesta de pequeños módulos.

En concreto, la acción propone 11 matrices en relieve de 10 x 10 cm que contienen diferentes formas fundamentales presentes en la obra de Miró. El visitante, luego de haber observado, analizado y comentado la obra en un primer momento, escoge una matriz para estamparla manualmente en un folio del mismo tamaño, pudiendo cambiar su color, rotarla, imprimir solo una parte o sobrepresionarla varias veces con otras matrices. La estampa de cada participante se coloca en una de las paredes de la exposición en el que se ha preparado previamente una cuadrícula con el fin de conformar progresivamente una obra colectiva de más de un millar de piezas. La muestra se compone por 1.116 estampas individuales de estudiantes de Educación Infantil, Primaria y ESO abarcando desde los cuatro años de edad en adelante.

## Intervención 2: Autorretrato

Intervención dentro de la asignatura de *Construcción Cultural y Colaboración Social*. 3º año de la carrera de Educación Social, Universidad de Granada, España.

La asignatura Construcción Cultural y Colaboración Social persigue que el alumnado aprehenda lenguajes y herramientas de las artes visuales para llevarlos a su campo: la mediación con diversos colectivos. En este escenario, se propone una experiencia para establecer una conexión entre la asignatura y el grabado en la creación de un producto gráfico individual y colectivo relacionado con la valoración de la riqueza identitaria.

La experiencia propone una estrategia participativa desde la estampación para la comprensión y análisis de obra que reflexiona sobre la propia identidad, sus particularidades y la relación con el contexto dentro de un proceso de creación de tres autorretratos poéticos. Este proceso se gesta a partir de la relectura de la obra *Individuos: Lo general* (Autora, 2018)<sup>2</sup>, compuesta de 100 estampas que conforman un retrato colectivo y una panorámica acerca del concepto de comunidad y las individualidades que la conforman.

En la acción se ofrecen al alumnado 12 matrices cuya imagen principal está presente en la obra de referencia. Entre las cuales, el estudiante selecciona una o más de ellas, dependiendo de la afinidad e interés que le producen. El elemento diferenciador y determinante para cada nueva pieza, es sin duda, el soporte de impresión proporcionado, impresiones en papel, mapas, periódicos, telas, apuntes, creaciones propias, etc... La imagen se configura mediante un proceso manual de estampación que transparenta su contenido, la ejecución de una serie de autorretratos distintos entre sí, a pesar de nacer del mismo conjunto de matrices.

Las estampas se distribuyen en el interior de una cuadrícula organizada en una gran vidriera de la Facultad de Ciencias de la Educación. Solución espacial que permite relacionar los resultados visuales del alumnado, provocando un retrato colectivo potenciado por la luz, la cual transparenta los soportes, dinamiza las cuadrículas y entrega otras posibles lecturas.

### **Intervención 3: El Grabado y la estampa como medio para la interacción con la obra de Pablo Picasso.**

#### **Jornada de Formación para Maestros/as de Educación Primaria**

---

El Museo Caja Granada cuenta con distintos programas educativos y es sede de diferentes actividades formativas. En este contexto acoge jornadas organizadas por el Centro de Formación de Profesorado de Granada entre las cuales cuenta el programa El Museo en el aula, que posibilita el despliegue de esta acción en la que participan nueve maestros/as de entre 29 y 52 años.

Los objetivos específicos de esta experiencia buscan proponer una estrategia participativa para la comprensión de los procesos de grabado y estampación, mediante el empleo de estrategias laterales para comprender las propiedades básicas del grabado a partir de prácticas experimentales, permitiendo identificar una iconografía propia capaz de dialogar con las imágenes presentes en la obra gráfica *Corps Perdu* de Pablo Picasso<sup>3</sup>.

La jornada incluye una visita guiada al módulo de grabado perteneciente al siglo XIX, donde se ejemplifican sus distintas modalidades y soportes, en el que se desvelan las ideas previas que cada docente posee de la técnica, generando un diálogo extenso que se traslada a la siguiente sala. En ella se encuentra la serie *Corps Perdu* de Pablo Picasso, de la cual se identifican y analizan sus elementos formales, relacionando además su iconografía con aquello que nos recuerda o remite.

Con la información recibida, el grupo visita el taller donde se enfrenta con sorpresa a una serie de elementos no comunes en grabado y por tanto, no apreciados previamente en la visita: cartones de todo tipo, papeles, cajas de tetrabrik, plásticos, acetatos y otros elementos de desecho. Dichos materiales se convierten en matrices realizadas con punzones, bolígrafos y otros procedimientos manuales, acciones sencillas y menos complejas que homologan el proceso de grabado y estampación. A continuación, se direcciona la experimentación hacia la expresión personal y se retoma la serie *Corps Perdu* como referente artístico, a través de una selección de 12 imágenes que se ponen en común invitando a escoger una imagen que haya despertado alguna sensación. Estas percepciones se objetivan al asignarle contenido icónico; en consecuencia, en un folio aparte, el profesorado dibuja formas nacidas de las aprendido a partir de la observación de la obra de Picasso ejecutando un dibujo sencillo y esquemático que se descompone en siluetas. Estas se replican en una matriz de material de desecho, recortándolas y horadándolas de acuerdo con los distintos procedimientos de devastación y huella investigados. Para cerrar la experiencia, las matrices se entintan con diferentes colores y se estampan sobre la misma imagen de Picasso que ha provocado el gesto creativo. Con esta intervención se genera un diálogo directo -conceptual y visual- entre obra y espectador.

---

<sup>2</sup> Autora. (no publicado). Individuo: Lo general. [Xilografía].

<sup>3</sup> Picasso, P. (1949-1950). *Corps Perdu*. [Aguatinta]. Granada, Museo Caja Granada

## HACIA UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL GRABADO

Nos cuestionamos a partir de las tres experiencias educativas desarrolladas ¿Cómo enseñar grabado a quien no tiene nociones previas?, ¿Qué elementos intrínsecos de la técnica facilitan su comprensión desde la perspectiva a/r/tográfica? ¿Qué otros aspectos deberíamos tener presentes? Estas cuestiones no solo suponen una reflexión desprendida de las propuestas planteadas, sino que son el origen de una propuesta que reúne ocho criterios como ideas base para la enseñanza y práctica del grabado en contextos educativos.

Criterio	Categoría	Descripción
Grabado no tóxico	Ámbito técnico	Modalidad de trabajo inocua que permite introducir la disciplina en educación formal y no formal sin repercusiones sobre la salud.
Empleo de propiedades fundamentales del grabado	Ámbito técnico- creativo	Propiedades intrínsecas y representativas de la técnica como dispositivos para generar estrategias de enseñanza aprendizaje.
Prácticas laterales para la enseñanza y aprendizaje del grabado	Ámbito técnico-creativo	Investigación de soluciones técnico-creativas que contribuyen a re-visualizar el grabado tradicional para generar estrategias de enseñanza aprendizaje.
Empleo de materiales de desecho	Ámbito técnico- creativo	Materiales de desecho como base para la concepción de la estampa y matriz.
Modelo pedagógico de taller del artista	Estrategia metodológica	Estructura organizativa que contribuye a un mejor aprovechamiento del espacio para la práctica del grabado en conjunto.
Relectura o reinterpretación de obra	Estrategia metodológica	Observación activa de la obra para crear nuevos significados a partir de ella.
La identidad como elemento de creación y narración	Estrategia metodológica	Indagación del repertorio personal para la búsqueda de imágenes propias.
Trabajo colectivo para la interacción de la obra con el contexto	Estrategia metodológica	Relación estrecha entre el trabajo personal y grupal para su interacción con el contexto.

Este término, promovido especialmente por Keith Howard, se refiere a una modalidad cada vez más difundida que permite la introducción del grabado en el aula sin repercutir en la salud del estudiantado. (Chaves, 2010)

Si bien el concepto se orienta mayormente a la exclusión de los químicos en el proceso de mordido de la plancha, esto incluye también a las tintas. Las empleadas bajo este criterio son sustitutos acrílicos solubles al agua, lo que evita el uso de tóxicos en los procesos de estampación y limpieza del material. "Esta preocupación es consecuente con objetivos educativos como la formación en valores ambientales, la búsqueda de hábitos saludables en las prácticas artísticas y la incorporación de nuevas tecnologías y materiales en la docencia" (Chaves, 2010, p.123).

### Empleo de propiedades fundamentales del grabado

Los valores y elementos plásticos limitados -aunque nunca limitantes- que detenta cada técnica del grabado, llevan a que las soluciones plásticas que se dan en la obra gráfica se construyan sobre una cierta tendencia a la abstracción en el sentido de concreción o condensación de sus elementos compositivos estructurales (Martínez, 1998). Esto quiere decir que sus cualidades intrínsecas (propiedades que además conforman el concepto estético de la imagen) están facultadas para asumir la forma de dispositivos desde los cuales proponer experiencias de enseñanza. De esta manera, seleccionamos para su instrumentalización los siguientes conceptos:

#### Matriz/Estampa

La dicotomía Matriz/Estampa se ha concebido desde siempre. Sin embargo, debido a la relectura que otorga el concepto de *Desplazamiento del grabado* (Mellado, 2004, Gallardo, 2018) o *Grabado expandido* (Bernal, 2016) sobre la práctica misma, este binomio inamovible cambia al considerar ambas como entidades autónomas, por lo cual se adjudican características particulares y procesos técnicos creativos independientes. Así, la matriz no se centrará en el servilismo reproductivo y técnico hacia la estampa, ni la estampa será la resultante exclusiva de procesos de intervención tradicionales de la matriz. Como ocurre claramente en el monotipo u otros procedimientos que flexibilizan su naturaleza y la extienden a todo lo capaz de ser impreso, lo cual cuestiona la valoración exclusivamente múltiple de la estampa por encima de su carácter único.

#### Multiplicidad/Sobre estampación

La matriz es única, pero posibilita su reproducción múltiple dependiendo de su materialidad produciendo estampas únicas o en serie (múltiples). Por tanto, varias estampas pueden convivir una en un solo soporte mediante la sobre estampación, acción en donde la estampa única y limpia se elimina al considerar que el interés principal reside en la repetición del acto mismo y en los cambios determinantes que esto realiza en la imagen.

Si bien la *Multiplicidad* ha definido al grabado, ésta puede y debe convertirse en recurso expresivo, ya que la reproducción funcional de la imagen parece hoy inútil si se asume que existen medios tecnológicos que permiten su difusión masiva con procedimientos incluso más rápidos y sencillos. Por tanto, dentro de esta propuesta, la idea inicial de tiraje conformado por imágenes iguales y jerarquizadas según su orden de aparición se abandona para abordar la posibilidad producción y serialización de imágenes *diferentes entre sí*, trastocando la función inicial del grabado. Esto permite obtener un espectro de imágenes amplio en soluciones técnicas y contenido semántico, pudiendo incluso partir de un solo soporte matriz para obtener un número ilimitado de imágenes y significados distintos.

## Positivo/Negativo

En grabado, los conceptos de Positivo/Negativo se vinculan a la dualidad Matriz/Estampa, el continente y lo contenido. Asimismo, también tienen relación con el gesto gráfico que deja huella, es decir, el surco en donde está ausente la materia en contraposición al relieve que aloja la tinta.

El concepto de positivo y negativo, se vincula en esta propuesta al uso de espacios llenos y vacíos, al empleo de masas y ausencias como instrumento consciente para la construcción de imágenes equivalentes. Ya que el contenido y discurso semántico varía en cada estampa y su par, dependiendo de los sitios en los que el color y la forma están presentes o se ausentan, posibilitando la comparación entre ambas.

## Prácticas laterales para la enseñanza y aprendizaje del grabado

La Real Academia Española (2014, 23<sup>a</sup> ed.) define lateral como *Situado al lado de una cosa*. Dentro de la educación, este concepto cobra forma dirigiendo su atención al término de *Pensamiento Lateral* unido al de *Creatividad*, ambos en contraposición y al costado de la tradición del Pensamiento Vertical (De Bono, 1991).

El *Pensamiento lateral* tiene como fin la creación de nuevas ideas, normalmente en el ámbito de la invención técnica, aspecto que deriva de la creatividad. Estas son factores de cambio en todos los ámbitos, por consiguiente, la lateralidad del pensamiento también tiene como función la liberación de las restricciones de las ideas anticuadas. Esto conduce a cambios de actitudes y enfoques y a la concepción diferente de conceptos inmutables, porque la liberación del efecto polarizador de las viejas ideas y el estímulo de las nuevas es una doble función que cumple este tipo de pensamiento (De Bono, 1991).

Trasladando estas ideas al ámbito del grabado se hace necesario indagar *al lado* de la técnica original, circulando por otro carril y en búsqueda de una experiencia distinta de tránsito. La tradición eterniza la repetición de conceptos y métodos fijos, lo que limita el uso de otras nuevas prácticas a menos que, intencionalmente, se disponga de medios para reestructurar y actualizar lo ya existente. El grabado tradicional, en su práctica, refina los procesos para comprobar su validez; sin embargo, para conseguir el curso óptimo de nuevos procesos creativos en concordancia con el arte hoy en día, es necesario crear nuevos modelos escapando a la influencia de los anteriores. En este sentido, las estrategias laterales para la enseñanza del grabado asumen la función de reestructuración de las tradicionales, sin desencadenar el antagonismo entre ambas debido a su complementariedad.

## Empleo de materiales de desecho

En la actualidad asistimos a una crisis medioambiental innegable a causa del considerable crecimiento demográfico y del impacto de los residuos de las actividades del ser humano sobre el medio ambiente. Por otra parte, a partir de la irrupción de las vanguardias, la utilización de materiales considerados como pobres se convertirá en una verdadera explosión expresiva, actitud que responde a un cambio en el modo de pensar, desplegándose como un viraje radical de la mentalidad artística y humana de un verdadero reciclaje de ideas (Álvarez y Timón, 2010).

El grabado, que ha estado abierto a los cambios del arte, recoge la problemática medioambiental incorporando a sus prácticas materiales de estas características. El reciclaje bajo la mirada del grabado y la estampa no solo somete un material usado a un proceso estético, sino que asume además una postura conceptual de reutilización, ya que el hecho de reciclar no nace del objeto, sino de la mente que le asigna a éste otras funciones para cubrir otras necesidades (Álvarez y Timón, 2010).

## **Modelo pedagógico de taller del artista**

El término *taller* proviene del vocablo francés *Atelier*. Refiere al lugar donde trabaja el artista, pudiendo existir maestro y aprendices, considerándose un sitio de debate y aprendizaje. La denominación de taller puede depender de situaciones y lugares en que se realiza la tarea, si se trabaja de forma individual o colectiva o si se persiguen fines formativos, productivos o artísticos. Cano (2012) define taller como:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012, p.33).

La eficacia de este modelo fue planteada por Marín-Viadel (1997) quien destaca sus cualidades indicando que es enormemente eficiente para conocer el manejo de materiales y herramientas, ya que los aspectos formativos están vinculados a los laborales.

## **Relectura o reinterpretación de obra**

Las investigaciones sobre formas y estrategias de aproximación al arte, según Agirre (2000), tienen dos orígenes: por un lado, la existencia de una preocupación positivista de hacer de la consideración estética un hecho ponderable mediante instrumentos objetivos de análisis. Por otro lado, el establecimiento cultural de la crítica, cuya misión es determinar de forma categórica la experiencia estética mediante la reflexión y la objetivación de los sentimientos que despierta la obra en cuestión. Para lo último, el autor habla de apreciación y agrupa actividades de aproximación responsiva al arte y a las obras de arte. Estas consisten en la interpretación, el análisis, el disfrute o cualquier otra forma de experiencia estética

En esta línea, Perkins sostiene que la apreciación se rige por dos premisas básicas: "Observar arte exige pensar, por lo cual, es una manera de cultivar disposiciones de pensamiento, existiendo doble vínculo entre pensamiento y arte" (Perkins, 1997, citado en Agirre, 2000, p.128).

La apreciación estética es un método para generar conocimiento e incluye el reconocimiento e interpretación del contenido estructural, formal y discursivo de una obra por medio de la implicación activa. Propone concretamente generar diálogos entre la experiencia propia y las sensaciones que devienen de su observación y análisis para desarrollar una lectura o reinterpretación. Releer implica leer nuevamente para recrear un objeto con un nuevo sentido, es por tanto, reinterpretar creando nuevos significados (Barbosa, 2004).

## La identidad como elemento de creación y narración

Suscribirse a una historia se relaciona con la necesidad de identidad y pertenencia. Además, permite sostener la ilusión de la certidumbre en los puntos de origen y fin otorgando la ilusoria seguridad de que entre estos dos imposibles transcurre el tiempo de la historia (Barragán, 2014).

El rescate de imágenes personales bajo la mirada de la emoción instiga a descubrir aspectos personales para reconstruir una narrativa. Hoy, “en un mundo interconectado por redes mediáticas, rescatar lo diferencial se vuelve una necesidad, una especie de acto de supervivencia” (Pena, 2012, p.14). El sujeto en lo público y privado necesita establecer una forma de vincular una esfera con la otra: El sujeto individual, actor principal en la esfera privada, precisa publicitarse en el espacio público y ello provoca la propulsión del espacio biográfico (Garro-Larrañaga, 2014). El espacio biográfico es el espacio de acción identitario, porque almacena toda la información y su simbología. Es considerado identitario porque define al sujeto, y es estimado patrimonial porque ha sido quien le ha dado la forma y el contexto.

## Trabajo colectivo para la interacción de la obra con el contexto

El trabajo colaborativo permite apropiarse reflexivamente de un hecho para convertir el arte en parte de la realidad dentro de un espacio y tiempo determinados. En esta dinámica el espacio, sumado a todo lo que por él circule, se transforma en una experiencia de segunda naturaleza.

Las acciones gráficas colectivas se delimitan en el contexto en que se realizan transformándose en prácticas que fortalecen los vínculos con la sociedad, estableciendo acuerdos y recuperando dimensiones que se han ido desvaneciendo. La obra está viva porque se relaciona en el contexto, creando lazos con el entorno y el ciudadano receptor (Barragán, 2014). En este sentido, se adoptan dos estrategias de trabajo, las cuales adquieren una significación fluctuante acorde al medio: una, la obra individual -en lo posible- debe interactuar con la obra de otros/as y ponerse en común y dos, estos productos visuales deben tener un lugar en el contexto, acto que genera un espacio de interrelación con la comunidad.

## CONCLUSIONES

Las reflexiones en torno al grabado y la propuesta para su práctica hecha en este artículo ofrecen una evaluación amplia y aún en proceso en la que destacan las siguientes conclusiones:

- el grabado no es un sistema rutinario e incapaz de encontrar nuevas estéticas conceptuales y prácticas para la expresión. Su ejecución en sí misma ya es un sitio que genera conocimientos y aprendizajes. Sus beneficios en educación artística se vinculan al desarrollo del pensamiento, al despliegue del sentido lúdico, unido al juego y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Con esto reconocemos que si bien es cierto que el aprendizaje técnico es importante porque entrega pautas y estructuras, es factible encontrar otras estrategias alternativas y laterales que ayuden a su comprensión.

- Hemos apreciado la importancia de la sorpresa como elemento altamente motivador, pudiendo considerarse como una de las experiencias que deben ser vividas para entender la técnica y sobre todo, encantarse con ella. Esta vivencia se relacionó estrechamente a dos momentos: a la comprensión de que cualquier material en desuso resulta factible de ser convertido en matriz gracias a sus cualidades estéticas (pensamiento que otorgó una mirada indagatoria ante el material de uso cotidiano) y al descubrimiento de la estampa sobre el soporte, en nuestra opinión, el momento de mayor impacto.
- Asimismo, hemos observado que los discursos formales y conceptuales de los participantes son generados en gran medida por sus intereses y necesidades expresivas aumentando y enriqueciendo su valor estético en la medida en que ceden a la experimentación.
- Creemos que es necesario implementar una mínima organización de taller, distinta a la estructura habitual del aula. Con ello, se pone especial atención a las relaciones y regulaciones emergentes entre los participantes, lo que puede abrir otras nuevas investigaciones.
- Por último, concluimos que es fundamental en esta propuesta el enfoque a/r/tográfico porque permite compartir soluciones estéticas a partir de la práctica artística para involucrarlas como dispositivo de aprendizaje.

## AGRADECIMIENTOS

Investigación realizada gracias al financiamiento otorgado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT PFCHA/DOCTORADOBECAS CHILE/2016-72170041

## BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Albar, J. y Martínez, A. (2011). Talleres de estampación no tóxica con niños y adolescentes discapacitados. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23 Núm. Especial, 69-75.
- Álvarez, M. y Timón, L. (2010). *El reciclaje en el arte y su aplicación en la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Wanceulen Educación.
- Avenza, A. y Jaime, B., O. y Merino, O. (2008). La interculturalidad en educación a través del arte y la estampación. Universitat Jaume I de Castellón, *Revista Forum de Recerca*, 14, 507-515.
- Barbosa, B. (2004). *La estampa en la Enseñanza Primaria. Metodología para la Educación Plástica*. Madrid: Algibe.
- Barragán, R. (2014). *Grabado. Líneas experimentales de producción artística académica en el taller de grabado*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de la Plata.
- Bernal, M. (2013). *Tecnicasdegrabado.es* [Difusión virtual de la gráfica impresa]. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/14CBA.pdf>
- Bernal, M. (2016). Los nuevos territorios de la gráfica: imagen, proceso y distribución. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 28(1), 71-90.
- Cano, A. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias Sociales*. Vol. 2, nº 2, 22-52.
- Catafal, J. y Oliva, C. (2002). *El grabado*. Barcelona: Parramón.
- Chaves, S. (2010). Hacia un hueco grabado menos tóxico en la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 121 - 134.
- De Bono, E. (1991). *Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. *Arte Individuo y Sociedad*, 1, 47-55.
- Gallardo, C. (2018). *A la carne de Chile*. Santiago de Chile: Larrea Marca Digital.

- Garro-Larrañaga, O. (2014). El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2), 255-26.
- Gutiérrez-Párraga, T. (2012). Arte, creatividad y juego en educación infantil y primaria. En Nuere, S. y Moreno, M., (coord.), *Arte, juego y creatividad*. (pp. 163-180). Madrid: Eneida.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 25, núm. 65, pp. 106-113.
- Irwin, R. (2017). *A/r/tografía como metodología para la investigación visual*. En Marín Viadel, R., Roldán J., (coord.), *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. (pp.134-163). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- López-Aparicio, I. (2002). Los medios de reproducción gráfica: paradigma de la intelectualización de la formación plástica de la enseñanza primaria. *Arte Individuo y Sociedad*, Vol 14, 65-77.
- Marín-Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte Individuo y Sociedad*, 9, 55-77.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Algibe.
- Martínez, J. (1998). *Un ensayo sobre grabado*. Cantabria: Creática ediciones.
- Mellado, J. (2004). *El concepto de desplazamiento del grabado. Informe de campo*. Asunción, Paraguay: Portal Guaraní. Recuperado de [http://www.portalguarani.com/1755\\_justo\\_pastor\\_mellado/7436\\_el\\_concepto\\_de\\_desplazamiento\\_del\\_grabado\\_informe\\_de\\_campo\\_por\\_justo\\_mayor\\_mellado\\_.html](http://www.portalguarani.com/1755_justo_pastor_mellado/7436_el_concepto_de_desplazamiento_del_grabado_informe_de_campo_por_justo_mayor_mellado_.html)
- Palau-Pellicer, P. (2014). Printmaking with university teacher training students. En Marín-Viadel, Roldán, y Genet, (eds.), *Panorama de especialidades artísticas en Investigación basada en Artes en Investigación Artística*. (pp. 300-319). Granada, España: Universidad de Granada.
- Pena, C. (2012). *Territorios sentimentales. Arte e identidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Ramos Guadix, J. (2015). *En torno al grabado. La estampa y su práctica reflexiva*. Granada: Entorno gráfico ediciones.

- Roldán, J. (2015). *Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods*. En Schonmann (coord.), *International yearbook for research in arts education*. Vol.3 2015. (pp. 191-195). Münster: Waxmann.
- Siegesmund, R. (2014). Sobre la necesidad de la Investigación Basada en Arte: Una respuesta a Pariser. En Marín Viadel, Roldán y Genet (eds.), *Panorama de especialidades artísticas en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*. (pp. 103-118). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Soto Calzado, I. (2017). Proyecto de educación artística funcional. La edición de gráfica original. En Jiménez, D. (Coord.), *V Buenas prácticas de innovación docente en el espacio europeo de educación superior*. (pp. 283-297). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as research Inquiry in the visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Vives, M. (2010). Implementación de los plásticos en el grabado y la estampación. *Revista El artista*, 7, 98-119.





**“EMOCIONES EN LA  
EXPERIENCIA  
ARTÍSTICA:  
CLAVES PARA EL  
DESARROLLO  
EDUCATIVO Y SOCIAL”**

**Diego Calderón  
Josep Gustems-Carnicer  
Carolina Martín-Piñol  
Concha Fuentes-Moreno  
Ana Portela-Fontán**

-----  
**EMOTIONS IN THE ARTISTIC EXPERIENCE:  
KEYS TO EDUCATIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT**

Photo by Phillip Collier from FreeImages

## RESUMEN

Numerosos estudios avalan el papel del arte en la consecución del bienestar de los individuos y grupos, y por evocar emociones positivas. Esta investigación pretende conocer qué emociones son provocadas por el uso de cada arte en jóvenes y adultos, estableciendo diferencias según sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística, de forma que permita efectuar propuestas educativas. Se trata de un estudio descriptivo exploratorio mediante la aplicación de un cuestionario on line construido ad hoc y validado, aplicado a 497 participantes, entre 14 y 84 años. Se han utilizado porcentajes, correlaciones, diferencias estadísticas y la prueba de esfericidad de Barlett. Los datos obtenidos permiten señalar cómo las artes promueven principalmente emociones de carácter positivo. Por sexos, se han encontrado pocas diferencias emocionales por el arte, aunque sí se aprecian diferencias según edades, nivel de estudios generales y artísticos, experiencia artística y cada arte. Las características del alumnado deberán tomarse en cuenta en cualquier propuesta de proyecto artístico que persiga el bienestar individual y social, tanto en espacios educativos formales como no formales. Los espacios terapéuticos, e instituciones sociales y educativas deberían hacer un esfuerzo en garantizar y fomentar este tipo de actividades para promover una educación emocional efectiva.

## PARALABRAS CLAVE

**Artes, Emoción, Educación artística, Educación emocional**

## ABSTRACT

Several studies support the role of art in the attainment of the well-being of individuals and groups, and to evoke positive emotions. Our study aims to know what emotions are caused by the use of each art in young people and adults, establishing differences according to sex, age, educational level, artistic knowledge or artistic experience, to make educational proposals. This paper is a descriptive exploratory correlational study that analyzes the link between art and wellbeing through an ad hoc on-line questionnaire, applied to 497 participants, aged between 14 and 84 years. Percentages, correlations, statistical differences and the sphericity test of Barlett have been used. The data obtained allow us to point out how the arts mainly promote positive emotions. By gender, few differences have been found in the emotional response provoked through art, although differences according to age, level of general and artistic studies, artistic experience, and each art can be appreciated. The use of the arts in education must attend to their different emotional evocative capacity. The characteristics of the students should be taken into account in any artistic project proposal that pursues the individual and social wellbeing, both in formal and non-formal educational spaces. The therapeutic spaces, and social and educational institutions should make an effort in guaranteeing and promoting this type of activities to promote an effective emotional education.

## KEYWORDS

**Arts, emotion, Arts education, Emotional education**

# EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: CLAVES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Diego Calderón  
Josep Gustems-Carnicer  
Carolina Martín-Piñol  
Concha Fuentes-Moreno  
Ana Portela-Fontán

## INTRODUCCIÓN: ARTE Y BIENESTAR

Decía Cassirer que el arte, el mito, el lenguaje y la ciencia, no son simples copias de la realidad, sino que representan las grandes direcciones de la trayectoria espiritual del hombre, un proceso ideal en el cual se constituye para nosotros la realidad única y, a su vez, múltiple (Cassirer, 2016). El arte se presentaría, pues como una creación destinada a integrar el ser, un canal para asociar el mundo de las ideas interiores y el de las formas exteriores mediante la construcción transformadora de nuestra mirada sobre el mundo proponiendo interpretaciones diferentes (Tusa, 1996). Junto a cierta predisposición y fascinación por el hecho artístico, las sociedades necesitan impulsar acciones educativas que permitan tales transformaciones, a través de visiones holísticas que subrayen la educación de actitudes, en íntima relación con las emociones. Las conductas emocionales marcan de forma muy significativa la evolución del cerebro (Otrosky & Vélez, 2013) el aprendizaje y la asimilación cognitiva. Desde la neurociencia, la relación entre emoción, motivación y aprendizaje es una realidad esencial a la hora de construir cualquier competencia social.

En esta línea es donde se plantea el papel jugado por las diferentes manifestaciones artísticas para crear una ciudadanía comprometida y responsable. Las artes entendidas como actividades humanas vinculadas a la expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y colectivas, potencian el bienestar y la salud, entendida según la OMS como un “estado de completo bienestar físico, mental y social y no solo la mera ausencia de enfermedad” (W.H.O., 1948: 100), un concepto que engloba un amplio abanico de potencialidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas del ser humano, a lo largo de todas las épocas y culturas (Ryff & Singer, 1998).

Dentro del amplio espectro de recursos de que se dispone para la autorregulación y el alcance del bienestar, es ampliamente aceptado que las artes producen efectos físicos, mentales y sociales de gran valor (Cann, 2017), siendo excelentes instrumentos para evitar el declive cognitivo y atenuar el estrés, contribuyendo, por ende, al bienestar general (Lehikoinen, 2017). Aunque la música y el cine sean las artes más empleadas para procura bienestar (Calderón, Martín, Gustems & Portela, 2018), serían los proyectos artísticos colectivos los que aglutinen más elementos para generarlo, pues se fundamentan en el compañerismo, la amistad y la colaboración, elementos esenciales en la consecución de la felicidad (Buss, 2000). Algunos

ejemplos internacionalmente relevantes de proyectos artísticos podrían ser: *West-Eastern Divan*, (concebido por Daniel Barenboim y Edward Said en 1999); *Centro de Producción Artística de Capacete* (en Rio de Janeiro formando artistas y terapeutas desde 1998); *Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV) (fundado en 1975 por José Antonio Abreu); *Flora ars+natura* (en Colombia, con especial énfasis en la relación entre el arte y la naturaleza); o *Projects Abroad* (que desde 1992 coordina actividades de voluntariado a nivel internacional, muchas de ellas basadas en el arte y la transformación artística), por citar algunos que han trascendido fronteras nacionales y continentes (Bursset, Calderón & Gustems, 2016).

## La educación artística y el universo de las emociones

Muchas de las emociones más complejas y sutiles se generan al participar en la creación o en la contemplación de una obra. Algunas experiencias artísticas son propuestas desde ámbitos formales (escuelas o centros de enseñanza oficiales), aunque algunos inconvenientes asociados este tipo de educación –como su lentitud en asimilar nuevas metodologías o su distanciamiento de la realidad social– provocan que las prácticas artísticas se vinculen frecuentemente a la denominada “educación no formal”, conllevando cierta democratización de la actividad artística, y posibilitando nuevos espacios de contemplación y disfrute del arte, el denominado “arte comunitario” (Lonie & Dickens, 2016; Moreno, 2016). Así la educación artística en la educación superior es un objetivo de relevancia estratégica, pues garantiza su implantación efectiva en la educación obligatoria (en el caso de los grados de maestro y del máster de profesorado de secundaria) y señala las grandes líneas de vanguardia en la creación e investigación (en grados y doctorados vinculados a bellas artes, música, artes escénicas, etc.)

La investigación en educación artística ha prestado atención a múltiples aspectos relacionados con la estética, la filosofía, el currículo, la multiculturalidad, la evaluación o la evolución de las conductas estéticas (Eisner & Day, 2004), sin apenas vinculación con las emociones, eje central de la psicología positiva y de los enfoques holísticos del bienestar, reflejados en numerosos trabajos científicos dedicados a terapias artísticas aplicadas. La confusión presente en numerosos currículos artísticos que pretenden tratar las artes al máximo nivel frente a materias presentes en los sistemas de evaluación internacional (como PISA), han desdibujado un poco el lugar que las artes deberían ocupar en la formación superior (Aróstegui, 2016). A esto hay que añadir que la formación superior de los profesores de arte suele estar vinculada al área de Humanidades, mientras que la Didáctica de las Artes (Educación Plástica y Musical) –desde donde se imparte y se investiga su enseñanza– lo está en Ciencias Sociales, con distintos métodos de trabajo (Marín Viadel, 2011). Ambas áreas de conocimiento atienden a la realidad artística pero desde distintas miradas, a menudo distantes.

De hecho, la educación artística se fundamenta en que el crecimiento personal del individuo proviene, entre otras, de las múltiples experiencias humanas de diálogo con las artes,

experiencias que implican una transformación personal (White & Lorenzi, 2016), por lo que debemos garantizar su presencia tanto en los ámbitos educativos formales como en los no formales, una actitud y un interés por vincular formas e ideas derivadas de la música, la pintura, la escultura, la danza, la literatura, la poesía o el cine, y de las relaciones que se generan entre sí. Este intercambio que se establece con el Arte es singular para cada individuo y depende de cómo cada sociedad le procure un acceso, resultando difícil establecer fronteras en cada una de las artes e incluso encontrar una descripción del verdadero significado de lo que comúnmente definimos como “Arte”.

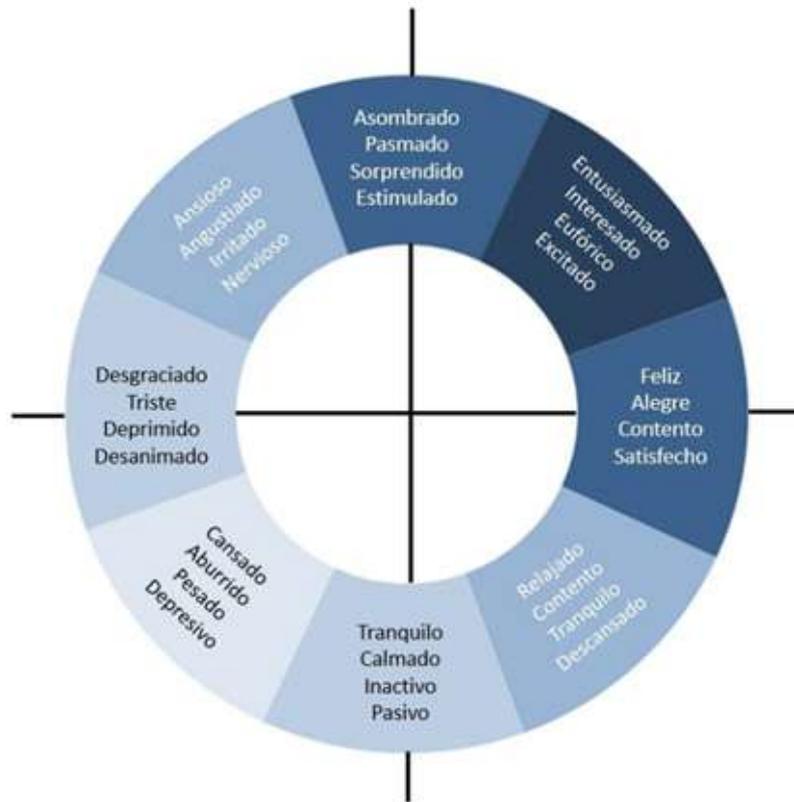
Aunque en el pasado ciertas prácticas artísticas estuvieron vinculadas a intenciones puramente estéticas, sin ningún trazo de utilitarismo, la aparición de las llamadas “artes de entretenimiento” (música no culta, cine, fotografía, etc.) a lo largo del siglo XX, contribuyó a la democratización del arte y a la ampliación de sus fronteras (Gombrich, 1950; Romeu, 2017). Resultaría imposible realizar una clasificación satisfactoria de las artes porque su ámbito no es fijo, no existe acuerdo sobre lo que es y no es arte, o sobre qué actividades y obras humanas deben o no incluirse entre ellas (Tatarkiewicz, 1987). No obstante, podemos referirnos a algunas prácticas artísticas como “artes” convencionalmente aceptadas, sin riesgo de entrar en controversias estéticas que nos alejen de nuestro principal objetivo: contribuir a la educación emocional a través de la experiencia artística.

Este trabajo se centra en las emociones provocadas por el arte, las denominadas “emociones estéticas”, similares al resto de experiencias vitales, aunque generalmente de forma vicaria (Vigotsky, 1972), un “entrenamiento” emocional que nos permitiría operar en contextos imaginarios sin consecuencias inmediatas, y socializando en muchas ocasiones la emoción, pues trasladan al círculo de la vida social aspectos íntimos de la vida humana (Lima, 2004). Esta educación emocional plantea diversas fases: conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional, que redundarán en la competencia social y competencia para la vida y el bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

Para una adecuada educación emocional a través de las artes, se puede recurrir tanto a las experiencias educativas en educación superior y educación obligatoria, como a las terapéuticas, recogidas en revistas y congresos de Arteterapia o Musicoterapia, principalmente. Existe una amplia literatura internacional al respecto (como los clásicos manuales de Juslin & Sloboda, 2001 o el de Neill, 2005, o revistas como Arts & Health) que ofrecen una plataforma investigativa sobre la que diseñar propuestas formativas adecuadas a distintos colectivos: universitarios, jóvenes, niños, ancianos, según sexos, discapacidades, altas capacidades...

Como las emociones son respuestas a acontecimientos externos o internos, a partir de la valoración sobre si dicho evento es positivo o negativo para nosotros (Bisquerra, 2010), nos vemos envueltos en situaciones de placer o displacer (la denominada “valencia emocional”) y mecanismos de activación corporal (el denominado “*arousal*”) tales como alteraciones en la respiración, tono muscular o ritmo cardíaco. La combinación de estos dos factores, el grado de placer y el nivel de activación, nos permite caracterizar y clasificar las emociones. En la siguiente figura se presentan las ocho emociones básicas comúnmente aceptadas, según un eje vertical (*arousal*) y otro horizontal (valencia) (Rusell, 1980).

**Figura 1.** . Modelo circunflejo de las emociones (elaborado a partir de Rusell, 1980).



El papel que cada arte pueda ejercer en este proceso estará supeditado a las posibilidades emocionales que cada una de ellas suscite en los individuos, hecho que en gran parte se desconoce. Más allá del trabajo de Krumhansl y Schenck (1997) que comparan las emociones en música y danza, no existen estudios que examinen el uso emocional de cada arte y las comparen según sus efectos en personas de distinto sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística. Por este motivo creemos que cualquier propuesta de educación artística necesitaría partir de este conocimiento para garantizar una educación emocional acorde con el bienestar atribuido a cada una de las artes, si atendemos a sus peculiaridades fundamentales.

## OBJETIVOS

El objetivo general es conocer las emociones suscitadas por el uso de cada arte en jóvenes y adultos, estableciendo diferencias según sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística de los individuos, para establecer un marco conceptual desde donde poder efectuar propuestas educativas.

Para ello se deben definir algunos objetivos específicos u operativos:

1. Conocer qué emociones son evocadas por cada arte.
2. Conocer qué artes producen determinadas emociones.
3. Establecer diferencias en el impacto emocional de las artes según sexo, edad, nivel educativo, conocimientos artísticos o experiencia artística de los participantes.

Con todo ello se pretende fundamentar propuestas educativas en el uso de las artes para el bienestar emocional.

## METODOLOGÍA

Para la consecución de estos objetivos se ha realizado un estudio descriptivo exploratorio. Ante la inexistencia de una herramienta que vinculase el uso de las artes con las emociones, se elaboró, validó y aplicó un cuestionario on-line creado ad hoc para ello, que permitió acceder a las opiniones de una amplia población, a través de diversas redes sociales y correos electrónicos personales. De esta forma se tuvo acceso a un mayor número de personas que, como investigadores, hubiésemos podido acceder a través de herramientas presenciales (Castañeda & Luque, 2004), aun siendo conscientes de las limitaciones que se derivan de este sistema, como la necesidad de que los participantes tengan cierto dominio digital y conexión a Internet, o una mayor impersonalidad en las respuestas (Bisquerra, 2004). La plataforma utilizada para aplicar dicha encuesta fue Google Docs, idónea para este tipo de investigaciones (Lin, Chang, Hou & Wu, 2016).

Para la validación del cuestionario se recurrió a un panel de cinco expertos pertenecientes a diversas áreas de conocimiento, así como a 28 personas escogidas aleatoriamente que, a modo de prueba piloto, dieron su opinión acerca de la primera versión del cuestionario. Tras esta fase, se modificaron algunos enunciados que podían llevar a confusión y, finalmente, el cuestionario quedó conformado por 15 ítems (el cuestionario completo se puede consultar en el enlace <http://hdl.handle.net/2445/119261>).

Respecto a su fiabilidad, el cuestionario ha mostrado una excelente fiabilidad interna (Alfa de Cronbach = .968). Los estadísticos empleados fueron el ANOVA y el t-student, realizando previamente las pruebas de normalidad de la muestra de Kolmogorov-Smirnov o de Shapiro-Wilk en función de las necesidades, así como el estadístico de Levene para comprobar la homogeneidad de varianzas, y el análisis de clúster de conglomerados con la prueba de esfericidad de Barlett. En todos los casos se estableció un intervalo de confianza mínimo del 95%. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa IBM Statistic Package for Social Science (SPSS), versión 21.0.

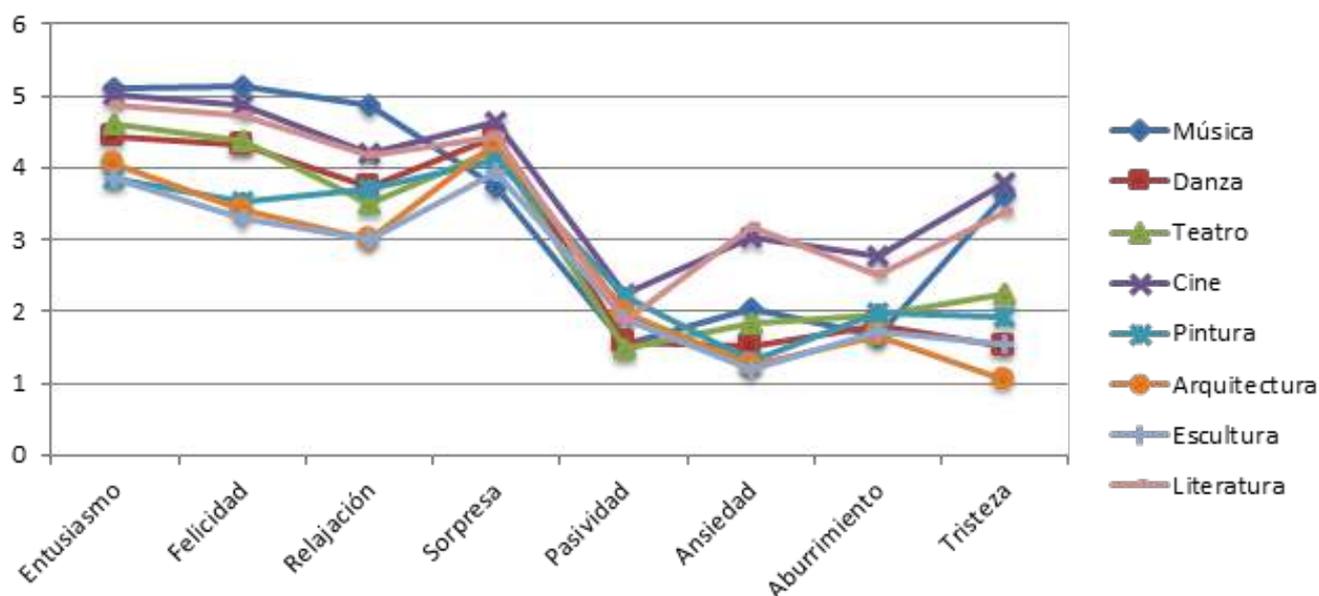
Respecto a la muestra, después de eliminar casos duplicados y respuestas incompletas, el cuestionario fue contestado por 497 personas, de edades entre 14 y 84 años ( $M = 37,61$ ;  $SD = 14,682$ ), de los cuales 370 eran mujeres (74,4%). En lo que se refiere al nivel de estudios, 6 personas (1,2%) habían finalizado sus estudios primarios, 8 secundarios (1,6%), 27 (5,4%) algún módulo o formación profesional, 157 (31,6%) estudios universitarios, y 203 (40,9%) algún tipo de postgrado. Habían realizado algún tipo de estudio artístico 284 participantes (57,1%); y 351 participantes (70,6%) habían realizado algún tipo de actividad artística.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las respuestas<sup>1</sup> de los participantes respecto al **uso emocional de las artes** permiten agrupar las emociones en dos conjuntos diferenciados: un primer grupo (con mayores puntuaciones) formado por aquellas de valencia positiva (entusiasmo, sorpresa, felicidad y relajación), más proclives a ser provocadas por las artes en su conjunto; y un segundo grupo (con puntuaciones menores) formado por las de signo negativo (tristeza, aburrimiento, ansiedad y pasividad). Esta afirmación está respaldada, además, por el análisis de clúster de conglomerados (prueba de esfericidad de Barlett  $p < .001$ ). Observamos, pues que las experiencias artísticas provocan, en general más emociones de valencia positiva que negativa (ver figura 2). Este aspecto respalda el uso de las artes para provocar bienestar emocional y por tanto, la conveniencia de incluir actividades artísticas en la educación integral de los individuos en todas las edades (Stuckey & Nobel, 2010), así como potenciar el conocimiento y la aplicación de carácter emocional en ámbitos terapéuticos. La educación artística en la educación formal debería garantizar el desarrollo de las emociones positivas en el alumnado, y la formación de los maestros especialistas y profesores de secundaria en dichos campos debería atender necesariamente a este hecho. Aburrirnos o pasarlo mal en clase de música o de artes visuales es un hecho contra natura *per se*, y debería ser desterrado para siempre de las aulas del siglo XXI.

Si analizamos estos resultados **según las diferentes artes**, se observa que la música es el arte que más ha causado entusiasmo, felicidad y relajación; el cine es el que más ha producido sorpresa, pasividad, aburrimiento y tristeza; mientras que la literatura es la que más ansiedad ha provocado (ver figura 2).

**Figura 2.** Puntuaciones medias de cada emoción provocadas por las distintas artes



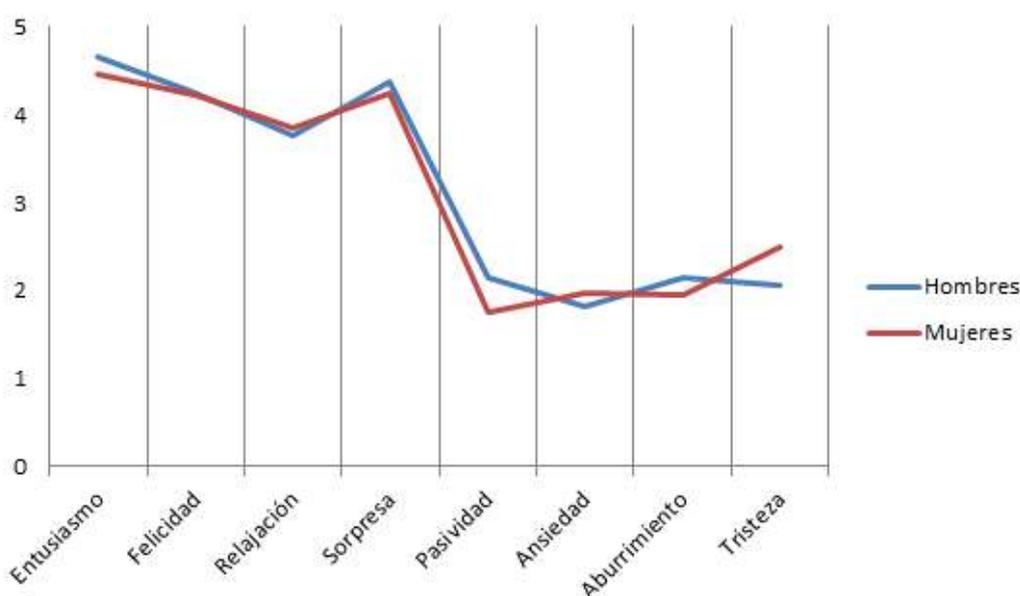
<sup>1</sup> Todos los datos numéricos mostrados y/o comentados en este apartado figuran en la tabla 2 del apéndice.

La música actualmente resulta muy cercana, debido a los dispositivos móviles, TV, internet... o plataformas como Spotify o Youtube que permiten el acceso inmediato y gratuito a millones de opciones musicales, algo inimaginable en décadas anteriores y que ofrece experiencias musicales "a la carta" (aunque con lógicas limitaciones acústicas). Esta facilidad de uso ha hecho –sin duda- que sea la preferida a la hora de buscar una regulación emocional externa, un estímulo que genere emociones positivas para autoadministrarnos en cualquier momento y lugar, muchas veces de forma individual mediante el uso de los auriculares (Skanland, 2013).

De modo similar, el cine también resulta actualmente muy cercano, aunque con diferencias respecto a las emociones suscitadas que, en general se caracterizan por ser de valencia y arousal más bajos. Dejando de lado la sorpresa –uno de los recursos cinematográficos utilizados para mantener la atención del público en largometrajes- este hecho podría explicarse por la actitud de contemplación pasiva y de recogimiento propio de las tradicionales salas de cine oscuras, junto a cierta preferencia social por géneros cinematográficos vinculados a problemas sociales o emocionales (Vaage, 2010). Respecto a la literatura, la ansiedad sentida podría explicarse por la dificultad en afrontar los desenlaces en los textos debido al desfase actual entre la velocidad de lectura, los hábitos lectores y la extensión de los textos literarios. Esta asincronía intermodal alejaría a determinados sectores de la sociedad de la literatura y la condenaría a la lectura de textos cortos, simplificados, alejados de los textos clásicos (Díez Mediavilla, 2016) y representaría un grave reto lingüístico ante el futuro audiovisual en el que estamos inmersos (Kress & van Leuwen, 2001).

Si se analizan los resultados en función del **género**, se observa que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres salvo en el caso de la pasividad y la tristeza (ver figura 3). Estos datos confirman estudios previos que demuestran que hombres y mujeres, a pesar de sus diferencias neurológicas, perciben de forma similar la mayoría de artes y las emociones que suscitan (Fedrizzi, 2012), rebatiendo así algunos estigmas sociales y prejuicios relacionados con estereotipos sexuales en prácticas artísticas y en la vivencia de algunas emociones. Quizá la mayor pasividad de los varones respecto a las artes pueda sugerir una menor presencia de éstos en eventos artísticos. Por último, las diferencias de género referidas a la tristeza coinciden con las aportadas por Brebner (2003), al considerar el colectivo femenino más proclive y habituado a expresar este estado emocional.

**Figura 3.** Puntuaciones de cada emoción en función del género de los participantes

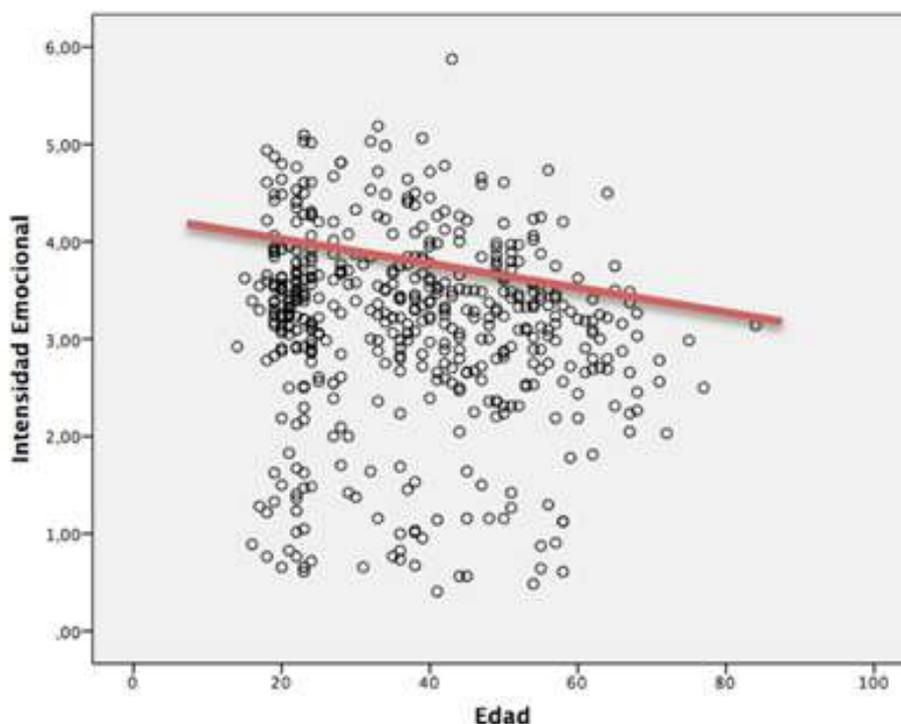


Por tanto, si bien de forma global no se encuentran diferencias sustanciales entre géneros, algunas artes serían más proclives a ser elegidas por cada sexo al relacionarse con determinadas emociones (Livengood et al., 2017). Esto ha sido ampliamente estudiado, por ejemplo, en el caso de la música, donde el rol sexual y el entorno influyen en su uso y emociones que provoca (Selfhout, Branje, Bogt & Meeus, 2009).

Si se examinan los resultados en función de la **edad** de los participantes, podemos afirmar que a mayor edad, menos emoción les producen las artes analizadas de forma global ( $r = -0,113$ ;  $p = 0,012$ ) (ver figura 4). Parece ser que la experiencia vital hace que percibamos las cosas sin tantos sobresaltos emocionales, al contrario de la adolescencia, con respuestas emocionales típicamente dicotómicas, con puntuaciones muy altas o muy bajas (Savazzi et al., 2014). Esta disminución progresiva del uso de las artes coincide con los resultados de Mas-Herrero, Marco, Lorenzo, Zatorre y Rodríguez-Fornells (2013) que analizan conductas musicales, de evocación emocional y de acceso a la música.

Según Lavouvie-Vief (2003) en la edad adulta se adquiere un mayor dominio emocional para afrontar situaciones complejas, llegando hasta un nivel óptimo para progresivamente, al entrar en la vejez, perseguir más los afectos positivos, resultando cada vez más difícil integrar cognición y emoción. Las propuestas artísticas para ancianos tratan de satisfacer esta coherencia emocional con sus contenidos para motivar la participación en este tipo de actividades (González & Maeso, 2005).

**Figura 4.** Correlación entre la edad y la intensidad emocional



Si se analizan las respuestas a cada arte y emoción por edades, se observa una relación directa entre la edad y el entusiasmo, la felicidad y la relajación provocadas por algunas artes (recuadros verdes de la tabla 1), mientras que ocurre lo contrario (recuadros rojos) en las emociones negativas (pasividad, ansiedad, aburrimiento y tristeza). Es decir que, a grandes rasgos,

con la edad todas las artes provocan un mejor estado emocional, disminuyendo incluso las emociones negativas. Esto resulta especialmente notable en el caso de la pasividad por el teatro, que puede utilizarse como incentivo de integración social en campus universitarios con estudiantes provenientes de otros países o regiones. Además resulta especialmente útil en contextos clínicos y sociosanitarios, donde la musicoterapia o la arteterapia han demostrado mu-

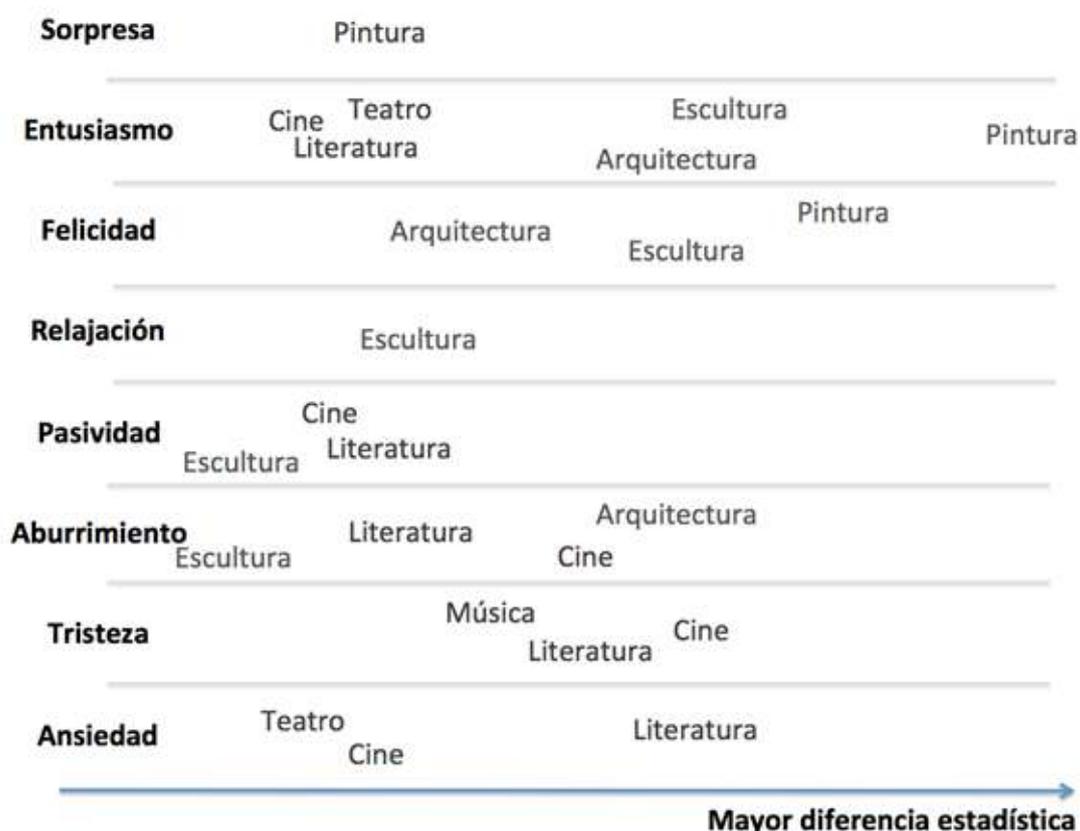
**Tabla 1.** Correlaciones entre las artes y las emociones en función de la edad

	Entusiasmo	Felicidad	Relajación	Sorpresa	Pasividad	Ansiedad	Aburrimiento	Tristeza
Música					r = -,126 p = ,005	r = -,236 p < ,001	r = -,121 p = ,007	r = -,284 p < ,001
Danza				r = -,126 p = ,005	r = -,127 p = ,005	r = -,233 p < ,001		
Teatro				r = -,099 p = ,027	r = -,970 p = ,031	r = -,238 p < ,001		r = -,130 p < ,004
Cine		r = -,096 p = ,032	r = -,039 p = ,002	r = -,176 p < ,001	r = -,156 p < ,001	r = -,294 p < ,001	r = -,120 p = ,008	r = -,270 p < ,001
Pintura	r = ,240 p < ,001	r = ,210 p < ,001			r = -,168 p < ,001		r = -,179 p < ,001	
Arquitectura	r = ,205 p < ,001	r = ,159 p < ,001			r = -,174 p < ,001	r = -,137 p = ,002	r = -,266 p < ,001	
Escultura		r = ,209 p < ,001	r = ,214 p = ,012		r = -,191 p < ,001		r = -,230 p < ,001	
Literatura				r = -,088 p = ,050	r = -,185 p < ,001	r = -,270 p < ,001	r = -,185 p < ,001	r = -,235 p < ,001
Total	r = ,136 p = ,002				r = -,212 p < ,001	r = -,288 p < ,001	r = -,222 p < ,001	r = -,209 p < ,001

Los resultados en función del **nivel de estudios de los participantes** señalan diferencias estadísticas en entusiasmo, felicidad y pasividad provocadas por experiencias artísticas. En el caso del entusiasmo y la felicidad, los individuos con mayor nivel de estudios son quienes han otorgado mayor puntuación, mientras que la pasividad la encontramos en aquellos que sólo han finalizado el bachillerato. Así pues, si una persona tiene una buena formación académica estará más preparada y receptiva para beneficiarse de las emociones positivas que transmite el arte. Esto perpetúa los clichés de que las artes son preferidas por gente de nivel cultural alto y condiciona en parte que el empoderamiento emocional esté vinculado también a la formación académica recibida, condicionada frecuentemente por privilegios de clase, a pesar de las propuestas centradas en una redefinición del arte y los espacios artísticos como una herramienta política y social (Marxen, 2009)

Si analizamos las emociones provocadas por las diversas artes según el nivel de estudios de los participantes, observamos algunas diferencias estadísticas (ver figura 5):

**Figura 5.** Emociones en las artes que presentan diferencias estadísticas según el nivel de estudios de los participantes.



Vemos que en el caso de algunas emociones como la relajación o la sorpresa la formación académica no influye demasiado, pero para otras como el entusiasmo ( $F$  media = 4,553) o la felicidad ( $F$  media = 2,697) resulta totalmente determinante. Este hecho recalca la necesidad de una educación integral para toda la población, pues parte de su felicidad está vinculada a la percepción de producciones humanas que como el arte, pueden estar al alcance de cualquier ciudadano y le permiten alcanzar mayor bienestar. Es interesante destacar cómo parece existir la presencia de un elemento cognitivo referido a este bienestar, pues aunque la pintura, escultura y arquitectura están claramente vinculadas al entusiasmo, son artes que no suelen vivenciarse demasiado, al contrario de lo que sucede con su estudio académico que suele ser central en los programas de asignaturas de bachillerato y grados de historia del arte, desplazando a otras artes como la música o el cine, a un lugar mucho más anecdótico, de entretenimiento y a su vez, más especializado (Bernabé, 2016).

Por lo que se refiere a **estudios artísticos de los participantes**, observamos diferencias en la práctica totalidad de casos. De forma global, agrupando las ocho emociones por un lado y las ocho artes por otro, observamos diferencias estadísticas ( $t_{495} = 2,586$ ;  $p = 0,010$ ) entre quienes han estudiado arte ( $M = 3,23$ ;  $SD = 0,977$ ) y quienes no ( $M = 3,00$ ;  $SD = 0,94$ ). Así, además de la formación académica, vemos que aquellos con más formación artística son más proclives a la experiencia emocional mediante el arte. Esto coincide con los resultados de Mas et al. (2013) que, además destacan una respuesta sensorial menor entre los profesionales que entre los aficionados, probablemente debida a cierta habituación a los estímulos artísticos.

Caso parecido se produce al analizar los resultados en función de la **experiencia artística**, donde se observan diferencias en la práctica totalidad. De forma global, dichas diferencias son estadísticamente significativas ( $t_{495} = 3,085$ ;  $p = 0,002$ ), puntuando más alto quienes han realizado alguna actividad artística ( $M = 3,22$ ;  $SD = 0,97$ ) frente a los que no ( $M = 2,92$ ;  $SD = 0,97$ ). Al igual que ocurría con los estudios artísticos, la experiencia de los participantes parece influir en su experiencia emocional. Estos datos respaldan las propuestas que abogan por la inclusión de la experiencia artística en los currículos oficiales de las diversas etapas educativas, proporcionando así a toda la ciudadanía experiencias artísticas, y por consiguiente emocionales, de calidad (Turkka, Haatainen & Aksela, 2017).

En **conclusión**, tal como hemos relatado, el Arte está profundamente vinculado a las emociones aunque de forma diferente según cada arte, o el género, edad, formación o experiencia artística de los participantes, que condicionarán necesariamente cualquier propuesta de proyecto artístico. A pesar de la el uso de las artes en educación debe atender a su distinta capacidad evocadora emocional, las artes tienen algo en común: nos evocan emociones, especialmente las positivas, nos hacen “ser”, nos acercan a la felicidad, al entusiasmo, a la relajación, a la plenitud.

En tiempos de cambio, en que necesitamos refuerzos que construyan una ciudadanía comprometida, no se nos ocurre mejor punto de partida que el que nos ofrece el Arte. Para este “andamiaje” social, la educación artística se conforma como una piedra angular. Los resultados de este estudio muestran que la experimentación de emociones está ligada a la formación y práctica artísticas, y que debemos superar el banco de pruebas que conforman los espacios educativos no formales para alcanzar los ámbitos formales, donde cada administración, política educativa, legislación, etc. promueva el Arte como pasaporte hacia esa construcción social a la que estamos apelando.

La práctica artística, como se ha mostrado en los resultados de este trabajo, vincula las artes con las emociones positivas, hecho que debe reforzar su papel en los espacios terapéuticos, sociales y educativos que promuevan el bienestar. Los proyectos artísticos comunitarios además involucran agentes sociales y familiares clave en la consecución de la felicidad. Implicarse en objetivos y propósitos aumenta la sensación de felicidad, sobre todo si lleva parejo el compañerismo, la complicidad y la amistad que se edifican en cualquier actividad artística compartida.

Las instituciones deberían hacer un esfuerzo en el sentido de garantizar y fomentar este tipo de actividades para todo tipo de públicos, promoviendo en especial el acceso a experiencias artísticas de calidad a los jóvenes mediante descuentos, visitas guiadas, marketing adaptado a la red, etc. que aseguren el sostenimiento futuro de las artes. Las Universidades y centros superiores deberían potenciar asimismo los clubs artísticos, participación en coros o bandas, grupos de teatro, visitas a exposiciones, ciclos de conciertos, visitas a museos, y un largo etcétera que se adapte a los nuevos formatos artísticos a que estamos siendo testigos. La educación emocional debe utilizar de forma efectiva las propuestas artísticas si quiere multiplicar y consolidar sus efectos.

A pesar de que la investigación aquí presentada tiene las limitaciones derivadas del acceso a la muestra y a diferentes contextos sociales y culturales, abre una puerta hacia futuras líneas de investigación en las que quede reflejada dicha diversidad. De la misma forma, y por lo referido a la formación, consideramos necesarios estudios que recojan un pre y un post, incluso incluyendo grupos de control, para poder constatar y respaldar una vez más la necesidad de formación artística auspiciada desde la administración pública en pro de un mayor empoderamiento emocional y, como consecuencia, personal.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido financiado mediante una Ayuda a Grupos de Investigación ARCE de la Universidad de Barcelona 2016 y ha seguido los requerimientos éticos del Código de Buenas prácticas en Investigación de la UB. Sus autores informan no tener ningún tipo de conflictos de intereses con esta institución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arostegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Bennington, R., Backos, A., Harrison, J., Reader, A. E. & Carolan, R. (2016). Art therapy in art museums: Promoting social connectedness and psychological well-being of older adults. *The Arts in Psychotherapy*, 49, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.05.013>
- Bernabé, M<sup>o</sup> M. (2016). Las aportaciones de la Historia del Arte al proceso educativo intercultural: posibilidades y limitaciones, *DEDiCA*, 9, 107-129.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE de la UB/ Horsori.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Brebner, J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences*, 34, 387-394. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00059-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00059-4)
- Burset, S., Calderón, D. & Gustems, J. (2016). *Proyectos artísticos interdisciplinares. La creación al servicio del bienestar*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Buss, D. (2000). The Evolution of Happiness. *American Psychologist*, 55(5), 15-23.
- Calderón, D., Martín, C., Gustems, J. & Portela, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77-93. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Cann, P. L. (2017). Arts and cultural activity: A vital part of the health and care system. *Australian Journal on Ageing*, 36(2), 89-95. <https://doi.org/10.1111/ajag.12438>
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. Vol. 1 El lenguaje. México: F.C.E.C.
- Castañeda, J. A. & Luque, T. (2004). Diseños de investigación comercial en internet: oportunidades y limitaciones. *Investigación y Marketing*, 84, 20-28.

- Díez Mediavilla, A. (2016). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. *[Con]textos*, 5(20), 45-53. <https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.757>
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. N. Jersey: National Art Education Association & Lawrence Erlbaum.
- Fedrizzi, L. (2012). Beauty and its perception: historical development of concepts, neuroaesthetics, and gender-differences. *Rendiconti Lincei*, 23(3), 259-269. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.4.541>
- Gombrich, E. (1950). *La Historia del Arte*. México: Diana.
- González, M. R. & Maeso, F. (2005). El valor de la motivación en la Educación Artística con personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 43-60. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.6650>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.
- Krumhansl, C. L. & Schenck, D. L. (1997). Can dance reflect the structural and expressive qualities of music? *Musicae Scientiae*, 1(1), 63-85. <https://doi.org/10.1177/102986499700100105>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 201-206. <https://doi.org/10.1046/j.0963-7214.2003.01262.x>
- Lehikoinen, K. (2017). Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1345048>
- Lima, M. G. (2004). La psicología del arte y los fundamentos de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 16(1-2), 107-112. <https://doi.org/10.1174/1135640041752731>
- Lin, Y. T., Chang, C. H., Hou, H. T. & Wu, K. C. (2016). Exploring the effects of employing Google Docs in collaborative concept mapping on achievement, concept representation, and attitudes. *Interactive Learning Environments*, 24(7), 1552-1573. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1041398>
- Livengood, S. L., Sheppard, J. P., Kim, B. W., Malthouse, E. C., Bourne, J. E., Barlow, A. E., "... & Blood, A. J. (2017). Keypress-based musical preference is both individual and lawful. *Frontiers in Neuroscience*, 11, 136. <http://dx.doi.org/10.3389/fnins.2017.00136>

- Lonie, D. & Dickens, L. (2016). Becoming musicians: situating young people's experiences of musical learning between formal, informal and non-formal spheres. *Cultural Geographies*, 23(1), 87-101. <http://dx.doi.org/10.1177/1474474015587477>
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marxen, E. (2009). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades*, 19(37), 7-22.
- Mas-Herrero, E., Marco-Pallarès, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R. & Rodríguez-Fornells, A. (2013). Individual differences in music reward experiences. *Music Perception*, 31(2), 118-138. <http://doi.org/10.1525/MP.2013.31.2.118>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión y el trabajo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Neill, A. (2005). *Art and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Ostrosky, F. & Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.
- Romeu, V. (2017). La disputa por el valor simbólico en el arte contemporáneo: ¿nueva configuración en el campo del arte? *Andamios, Revista de Investigación Social*, 14(34), 13-33.
- Russell, J. A. (1980). A circumflex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178. <http://doi.org/10.1037/h0077714>
- Ryff, C. & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G. & Marchetti, A. (2014). Exploring responses to art in adolescence: a behavioral and eye-tracking study. *PloS one*, 9(7). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0102888>
- Selfhout, M. H., Branje, S. J., ter Bogt, T. F. & Meeus, W. H. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32(1), 95-107. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.11.004>
- Skandland, M. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *Music, Health and Well-Being*, 8, 1-9.
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, 100(2), 254-263. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos, Alianza.

- Turkka, J., Haatainen, O. & Aksela, M. (2017). Integrating art into science education: a survey of science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1403-1419. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1333656>
- Tusa, J. (2000). *Art matters: Reflecting on culture*. Londres: Methuen Pub. Limited.
- Vaage, M. B. (2010). Engagement, Fiction Film and the Varieties of Empathic. *Midwest Studies in Philosophy*, 34(1), 158-179. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.2010.00200.x>
- Vigotsky, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- White, I. & Lorenzi, F. (2016). The development of a model of creative space and its potential for transfer from non-formal to formal education. *International Review of Education*, 62(6), 771-790. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-016-9603-4>
- World Health Organization (1948). *Preamble to the constitution of the World Health Organization*. Ginebra: OMS.





**“ANNA ISABELLA  
LEONARDA  
(1620 - 1704):  
400 ANIVERSARIO DE  
LA BRILLANTE  
COMPOSITORA DEL  
BARROCO ITALIANO”**

**Sandra Soler**  
Universitat de Barcelona

---

**ANNA ISABELLA LEONARDA (1620 - 1704): 400TH ANNIVERSARY OF THE BRILLIANT  
COMPOSER OF THE ITALIAN BAROQUE**

## RESUMEN

Anna Isabella Leonarda nació en la localidad italiana de Novara, a 40 km de Milán, en el seno de una familia nobiliaria. Tomó los votos a la edad de 16 años (1636) y junto con algunas de sus hermanas fue monja en el convento Sant'Orsola en Novara. Isabella Leonarda fue el nombre elegido por ella misma cuando se convirtió en monja de las Ursulinas. Su familia mantuvo estrechos lazos con Sant'Orsola como benefactores. Isabella ocupó varios cargos de autoridad a lo largo de su vida en el citado convento: como madre (1676), superiora (1686), madre vicaria (1693), y consiglieria (1700) (Carter, 2002). Una vez alcanzó tal cargo, pudo dedicar más tiempo a la composición. Así, la mayoría de las monjas tenían la obligación de realizar tareas menores en horarios fijos. Sin embargo, la dedicación de su Opus 10 ofrece una visión contradictoria, pues se disculpa por la debilidad de sus obras, exponiendo que las escribió en las horas dedicadas al descanso para no descuidar sus deberes. Posiblemente hizo de la composición un vehículo para la expresión de su intensa devoción.

## PALABRAS CLAVE

Mujeres, Monja, Sociedad, Música, Compositora

## ABSTRACT

Anna Isabella Leonarda was born in the Italian town of Novara, 40 km from Milan, into a noble family. She took her vows at the age of 16 (1636) and together with some of her sisters was a nun in the convent of Sant'Orsola in Novara. Isabella Leonarda was the name chosen by her when she became a nun of the Ursulines. Her family maintained close ties with Sant'Orsola as benefactors. Isabella held various positions of authority throughout her life in the convent: as mother (1676), superior (1686), vicar (1693), and consiglieria (1700) (Carter, 2002). Once she reached such a position, she was able to devote more time to composition. Thus, most of the nuns were obligated to perform minor tasks at fixed times. However, the dedication of her Opus 10 offers a contradictory vision, since she apologizes for the weakness of her works, exposing that she wrote them during the hours dedicated to rest so as not to neglect her duties. Possibly he made of the composition a vehicle for the expression of his intense devotion.

## KEYWORDS

Women, Nun, Society, Music, Composer

# ANNA ISABELLA LEONARDA (1620 – 1704): 400 ANIVERSARIO DE LA BRILLANTE COMPOSITORA DEL BARROCO ITALIANO

---

**Sandra Soler**  
Universitat de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

Su padre, Giannantonio Leonardi (1584-1640), llevaba el título de decurión, lo que significaba que tenía obligaciones legales que cumplir en la ciudad. Su familia era de buena reputación, ya que dos de sus hermanos ocuparon puestos en la catedral, mientras que al menos dos hermanas fueron monjas en el mismo convento que ella, y al igual que Leonarda, también ascendieron en las filas del convento. Los Leonardi fueron una antigua y prominente familia de Novara y entre sus miembros hubo importantes funcionarios de la iglesia y de la sociedad civil y caballeros palatinos. El padre de Isabella, quien tenía el título de conde, era un gran experto en leyes. (Carter, 1988). Como era costumbre en su época, la mayoría de los hijos e hijas se enviaban a servir a la iglesia, dejando sólo a los primogénitos en la familia.

**Imagen 1.** Retrato de Isabella Leonarda del árbol genealógico de su familia<sup>1</sup>.



---

<sup>1</sup> Sadie, Julie Anne; Smuel, Rhian. The Norton Groven Dictionary of Women Composers p. 233

Estudió composición con Gasparo Casati, quien fuese maestro de capilla de la catedral de Novara desde 1635 a 1641 y músico de quien poco se conoce a cerca de su vida y obra. Las Ursulinas fueron una orden de enseñanza y el convento llevaba el título de Collegio, por ello es probable que hubiese sido una institución de enseñanza en la que Isabella probablemente habría recibido algún tipo de educación. Tal suposición proviene del hecho de que la incluyó en una de sus colecciones publicadas en 1640, cuando Isabella tendría veinte años. Aunque no se menciona que Gasparo sea el maestro de Isabella en ninguna otra parte, la tradición de incluir la composición de un estudiante en la publicación de su maestro lo hace parecer probable. Así pues, en el Tercer Libro de los Sagrados Conciertos Terzo libro desacri concerti publicado en 1640, se encuentran varias obras dedicadas por el autor Al Reverendo Padre". D. Sebastiano Contarini abbate di Santo Ambrogio Maggiore di Milano, Conte di Campione, Limonta, et Civenna, así como también dos motetes de M. rev. signora Isabella Leonarda Vergine nella Congregatione di S. Orsola di Novara. Es decir, las piezas vocales Ah Domine lesu y Sic ergo anima, ambas para contralto y tenor. Estas son las primeras composiciones de las que en la actualidad se conoce la autoría de Isabella Leonarda.

Aunque poco sabemos de la labor como docente de Isabella, en 1658 se la menciona como profesora de música y madre y secretaria del convento (Carter, 1988). De sus consecuentes composiciones publicadas en 1686, 1693, 1695, 1696 y finalmente 1700 podemos deducir que ascendió posiciones en el convento desde la Vicaría Madre hasta Superiora y finalmente Consiglieria en 1700.

El hecho que Isabella dedicara obras a monjas pertenecientes a otros conventos y órdenes religiosas demuestra que no estaba confinada a su orden, como ocurría a menudo en este periodo. La mayor parte de monjas que se dedicaron a la composición escribieron obras de música vocal (motetes, madrigales...). Este no fue el caso de Isabella Leonarda, quien a pesar de componer fundamentalmente música vocal religiosa (también escribió algunas canciones sagradas en solitario con letras en lengua vernácula), la monja italiana escribió también música instrumental a la manera de la música barroca italiana.

**Imagen 2.** Inicio de la Sonata Duodécima a partir de la primera edición de 1693.



La emancipación de la música instrumental que había iniciado durante el Renacimiento alcanza su culmen en el Barroco, periodo en el que se alcanzan un doble estilo en la música instrumental. Por una parte un estilo de ejecución y por otra un tipo de composición apropiado para cada tipo de instrumento. El desarrollo de la música instrumental del Barroco está además definido y condicionado por la perfección en la fabricación de los instrumentos y por las innovaciones de tipo compositivo, estas últimas asociadas a los diferentes planteamientos estético-musicales que fueron surgiendo (Bianconi, 1986).

Isabella fue la más prolífica de todas las compositoras hasta ese momento y publicó más de doscientas composiciones. Fue una compositora muy apreciada en su ciudad natal, aunque muy poco conocida en otras partes de la península itálica y por supuesto de Europa. Sus composiciones publicadas abarcan un período de unos 60 años que comenzó con los diálogos de 1640 y terminó con la voz solista Mottetti de 1700.

Tenía más de 50 años cuando empezó a componer regularmente y fue entonces cuando publicó las obras que conocemos en la actualidad: 22 Motetes, 18 Conciertos Sagrados, 12 Sonatas (para 1, 2 3 y/o 4 instrumentos), 17 Misas y 11 Salmos de Concierto. La mayoría de sus obras son motetes sagrados (a veces con el acompañamiento de uno o dos violines) pero también hay algunas sonatas instrumentales.

Durante las primeras décadas del siglo XVII, las mujeres cantantes alcanzaron la cúspide de la profesión. Fueron muy buscadas, muy bien pagadas y ampliamente aclamadas por sus actuaciones musicales. La mayoría de sus piezas vocales fueron escritas para una, dos, tres y/o cuatro voces. Isabella compuso también Magnificats, antífonas dedicadas a la virgen María (tenía especial devoción a la virgen y usó una doble dedicación encara volumen de sus trabajos: a la virgen y a la humanidad).

No todos las monjas compositoras de este periodo fueron conocidas como cantantes o instrumentistas. Además, no todos los conventos en los que se producía y/o instruía música tuvieron una reputación musical distinguida. La compositora más prolífica de todas las monjas fue sin duda alguna Isabella Leonarda. Vivió en el mencionado Collegio di Sant'Orsola de Novara durante muchos años antes de empezar a componer regularmente. Por lo tanto, no parece probable que su prodigioso trabajo en composición después de 1670 se inspirara en la excelencia del conjunto musical de Sant'Orsola. No obstante, en el colegio se le dio la oportunidad de interpretar sus obras y en una de sus publicaciones ensalzó especialmente a dos de sus cantantes. Aparte de los dones de Leonarda, la influencia y el estudio de la música polifónica en los conventos italianos fue profunda. En estas instituciones existía un ambiente propicio para la creatividad musical de las mujeres. Del mismo modo que en la Edad Media, los conventos proporcionaban a las religiosas estímulos y salidas para la creatividad artística que no estaban al alcance de la mayoría de los demás mujeres.

Muchas de las mujeres que procedían de familias nobles probablemente estudiaron música porque se consideraba que era lo apropiado. Fundamentalmente a las mujeres pertenecientes a familias nobiliarias se las educaba para ser buenas esposas y amas de casa o para dedicarse a la vida religiosa en conventos (Kelso, 1956).

A principios del siglo XVII la música italiana distinguía entre Prima prattica y Seconda prattica. La Prima prattica (en italiano, "primera práctica") se refiere a la música barroca antigua

que seguía el estilo del célebre compositor Palestrina (1525-1594), o al estilo codificado por Gioseffo Zarlino (1517-1590). Se contrasta con la música de la *Seconda prattica*, que seguía los nuevos modelos compositivos. Ambos términos surgieron durante la controversia entre Claudio Monteverdi y G.M. Artusi durante los primeros años del siglo XVII sobre el nuevo estilo de composición y, en particular, el tratamiento de la disonancia. Monteverdi, en su quinto libro de madrigales afirma no seguir los preceptos de la antigua escuela, sino que se guía por lo la *seconda prattica*. A partir de Monteverdi en adelante, la música antigua o *stile antico*, era equivalente a la renacentista, y la nueva o *stile moderno* a la barroca. Las nuevas formas creadas a principios del siglo XVII tales como la suite, la sonata, el concierto, exponentes todos ellos del *stile moderno*, conocieron un considerable impulso durante el Barroco medio y tardío. Durante la primera mitad del siglo XVII, estas formas nuevas convivieron con géneros musicales surgidos en el Renacimiento y que por tanto son tributarios del *stile antico*. Son, por ejemplo, las formas basadas en la imitación, como, la canzona, el *ricercare*, el *capriccio* o la fantasía entre otras. El antiguo estilo no se dejó de utilizar aunque se preservó como un segundo lenguaje sobretudo en el repertorio de música sacra.

En general, el *stilo moderno* no estaba disponible para las mujeres, sin embargo, Leonarda fue educada en el contrapunto formal utilizándolo en algunas de sus piezas (Bowers and Tick 1986, pp.128). Su estilo, el cual era similar al de otros músicos contemporáneos suyos del norte de Italia está íntimamente relacionado con el texto religioso que siguen sus obras. El uso intrincado de las armonías de Leonarda es un ejemplo de su influencia en el cultivo de la música polifónica en Sant'Orsola. Este estilo propiciaba un amplio espacio para la creatividad de la músico, permitiendo posteriormente al ser ejecutada la obra el intérprete pudiese improvisar y ornamentar las piezas musicales. Sus composiciones tienen elementos de ambos estilos aunque están más cerca del *stilo antico* en sus obras vocales sagradas y más cerca del *stilo moderno* en sus obras instrumentales.

## PUBLICACIONES

Aunque el género musical que más publicó Leonarda fue el motete solista, la mayoría de sus notables logros históricos provienen de sus sonatas ya que fue la primera mujer en publicar sonatas, componiendo muchas a lo largo de su vida. Además de publicadas, sus sonatas 1, 2 3 y 4 Op. 16, han sido también registradas por la Cappella musicale del Duoma di Novara.

A finales del siglo XVI y principios del XVII, los estilos instrumental y vocal comienzan a diferenciarse entre sí. Por primera vez en la historia de la música, la música instrumental rivalizará tanto en cantidad como en contenido con la música vocal. Ello se debió fundamentalmente al perfeccionamiento de los instrumentos.

Las sonatas de Opus 16 fueron publicadas en 1693, cuando Isabella tenía 73 años, pero probablemente las había compuesto antes. La primera edición es un ejemplo de impresión musical de tipo móvil<sup>2</sup>, donde cada nota y su bloque de líneas de pentagrama se imprimen

---

<sup>2</sup> Petrucci (Fossombrone, 1466 - Venecia, 1539) fue el primer impresor que utilizó tipos móviles, el primer impresor en producir en cantidades, el primero cuya imprenta se dedicaba únicamente a la música y el responsable de la primera impresión de música polifónica, que fue el estilo predominante de la época.

a partir de un bloque individual de tipo metálico, con las filas de cada página ensambladas por la impresora a partir de la combinación apropiada de bloques. Esta era una forma rápida y barata de imprimir música en tiradas relativamente cortas. Sin embargo, dificulta su lectura y no permite añadir otras anotaciones en la partitura (aunque a veces se añadieron a mano). En el momento en que se publicaron existían formas de impresión mejoradas. Por ello, el que encontremos la sonata publicada con esta impresión más económica indica el limitado presupuesto para su producción.

No se sabe con certeza cuándo se publicaron sus dos primeros libros, pero después de 1670 sus obras aparecieron con frecuencia, a veces incluso en una sucesión anual. Entorno a 1700, año en que cumplió ochenta años, ya había producido veinte asombrosos libros de música, incluyendo motetes solistas, motetes y conciertos sagrados para dos a cuatro voces, letanías, misas y música para las vísperas. En 1963 también fue la primera mujer en publicar sonatas en trío para violines y bajo continuo, así como una sola sonata solista (Stewart, 1981).

En general, la mayoría de las mujeres no tuvieron acceso a puestos profesionales en el ámbito de la música como cantantes, e incluso en este ámbito sus actividades estuvieron restringidas. Esta grave exclusión ocupacional contribuye a explicar el limitado número de géneros musicales a los que contribuyeron las mujeres durante el período en cuestión. En todo el campo de la música instrumental, por ejemplo, sólo dos mujeres italianas, Prioli y Leonarda, son conocidas por haber hecho contribuciones musicales, y cada una de ellas publicó una sola colección de su música. El hecho de que este inicio tardío de las mujeres en la escritura de música instrumental estuvo fuertemente ligado a su exclusión de los trabajos como instrumentistas parece estar demostrado por el hecho de que la mayoría de los hombres que componían música instrumental eran instrumentistas de profesión durante al menos una parte de sus carreras.

Sabemos, por ejemplo, que ciertas obras de Francesca Caccini fueron recibidas con gran aprobación, y en París la composición de Isabella Leonarda fue tan apreciada por el bibliófilo, enciclopedista y compositor Sébastien de Brossard que anotó en el catálogo de su colección de música: *Todas las obras de esta ilustre e incomparable Isabella Leonarda son tan bellas, tan graciosas, tan brillantes y al mismo tiempo tan tan sabias, que mi gran pesar es no tenerlas todas*<sup>3</sup>.

## PUBLICACIONES

### Magnificat Dall'Op. VIII – 1678

Se trata de una obra escrita para cuatro voces (soprano, alto, tenor y bajo) cuyo texto en latín narra la visita de la Virgen María a su prima Isabel. 45 años después, en 1723 el compositor Barroco alemán Johan Sebastian Bach (1685-1750) utilizó de nuevo el mismo texto del Magnificat en la ciudad de Leipzig. Este texto solía interpretarse antes de las misas en las grandes festividades y es menos extenso que una cantata y además de los citados autores ha sido utili-

<sup>3</sup> Sébasrien de Brassard, Catalogue des livres de musique, p. 155. París, Bibliothèque nationale.

zados por numerosos compositores a lo largo de la historia de la música tales como Palestrina, Monteverdi, Schubert, Liszt...

Johan Sebastian Bach compuso cuatro himnos navideños en mi bemol mayor y posteriormente reescribió la partitura en re mayor, eliminó los himnos navideños y le añadió trompetas siendo ésta la versión que nos ha llegado en la actualidad.

Se observa en la obra un gran equilibrio entre las voces. Por otro lado, se alcanza una síntesis entre la claridad musical y las características de la música profana italiana, con partes homófonas y ritmos de danza, se funden con el arte contrapuntístico. Debe tenerse en cuenta que la claridad y sencillez de la pieza, teniendo en cuenta que se trata de una obra vocal religiosa, podrían estar influenciadas con las decisiones del Concilio de Trento. Este fijó los criterios de un nuevo estilo musical el cual se reflejó en la música de Palestrina. Estas normas excluyeron los préstamos del arte profano y las sofisticaciones técnicas. Buscó la vuelta a un lenguaje claro que preservara la inteligibilidad de las palabras. Ello se debió a la excesiva presencia del espíritu profano en la música religiosa, la compleja polifonía que impedía la comprensión del texto y el excesivo uso de instrumentos para acompañar al canto litúrgico (Reese, 1988).

El Magnificat Op.8 de Isabella Leonarda encarna la vitalidad del texto litúrgico que lleva el mismo título, el cual expresa la alegría de María al ver la encarnación de Jesús. En el Barroco era común representar las pasiones de los textos, desarrollando así varias técnicas para plasmar tales elementos (los cuales son muchas veces objeto de estudio de la semiótica). En esta obra, encontramos diversos elementos que apuntan a esta voluntad de representar el contenido del texto. Está escrita en la tonalidad de Re Mayor y esta impera durante toda la obra (en el Barroco, era considerada la tonalidad de la gloria), con sólo pequeñas alteraciones propias de las tonalidades cercanas como La Mayor, pero básicamente anecdóticas y que dan a la pieza un carácter poco modulando. Leonarda usa una constante reafirmación del centro tonal a partir de unas cadencias claras, austeras y contundentes, el uso de un contrapunto imitativo sencillo (que no simple) evita contrastes armónicos y dirige la atención al juego que ese establece entre las voces (pequeños cánones y diálogos). Estos elementos enfatizan el texto y permiten al oyente entender el texto en todo momento, es decir, prioriza la accesibilidad al contenido litúrgico a la vez que evita similitudes con la música profana (seguramente fruto de la Contrarreforma) y mantiene esta pureza. La técnica compositiva de Leonarda se aleja del *stile antico* y se acerca más al estilo de la *seconda pratica* más característico de Claudio Monteverdi. A diferencia del estilo madrigalista de éste, (quien a menudo intenta destacar conceptos y palabras relevantes de los textos) Leonarda mantiene una homogeneidad en cuanto a textura y color durante toda la pieza, evitando énfasis más allá de los propios de la interpretación de la música de la época. Se denota un esfuerzo por mantener la austeridad y el claro mensaje de alegría y esplendor del texto. Comparando la variedad de recursos que se pueden ver en sus obras instrumentales donde ya se denota claras influencias del *stile moderno*, Leonarda toma la decisión compositiva (posiblemente debido a las implicaciones y creencias religiosas relacionadas con su *modus vivendi*) de dejar de lado los ornamentos y las peripecias compositivas para dar al motete un aspecto claro y sereno.

**Imagen 3.** Magnificat Dall Op. VIII de Isabella Leonarda



**CORO**

Magnificat anima mea Dominum,

**ARIA (Contralto)**

Et exultavit spiritus meus,  
in Deo salutari meo.

**ARIA (Soprano)**

Quia respexit humilitatem ancillae suae,  
ecce enim ex hoc beatam me dicent  
omnes generationes.

**ARIA (Bajo)**

Quia fecit mihi magna qui potens est,  
et sanctum nomen eius.

**DÚO (Contralto, Tenor)**

Et misericordia eius a progenie in progenies,  
timentibus eum.

**CORO**

Fecit potentiam in brachio suo,  
dispersit superbos mente cordis sui.

**ARIA (Tenor)**

Deposuit potentes de sede,  
et exaltavit humiles.

**CORO**

Glorifica mi alma al Señor,

**ARIA (Contralto)**

y mi espíritu se regocija en Dios,  
mi salvador.

**ARIA (Soprano)**

Porque miró la humildad de su sierva,  
me llamarán bienaventurada  
todas las generaciones.

**ARIA (Bajo)**

Porque hizo en mí grandes cosas  
el Omnipotente, es santo su nombre.

**DÚO (Contralto, Tenor)**

Su misericordia va de generación  
en generación para los que le temen.

**CORO**

Empleó la fuerza de su brazo y alejó a  
los soberbios de pensamiento de su corazón

**ARIA (Tenor)**

Derribó los tronos de los poderosos  
y exaltó a los humildes.

### **ARIA (Contralto)**

Esurientes implevit bonis,  
et divites dimisit inanes.

### **CORO Y TRÍO (Sopranos, Contralto)**

Suscepit Israel puerum suum,  
recordatus misericordiae suae.

### **CORO**

Sicut locutus est ad patres nostros,  
Abraham et semini eius in saecula.

Gloria Patris et Filio  
et Spiritui Sancto.

Sicut erat in principio et nunc et semper,  
et in saecula saeculorum.  
Amen.

### **ARIA (Contralto)**

Colmó de bienes a los hambrientos  
y a los ricos dejó con las manos vacías

### **CORO Y TRÍO (Sopranos, Contralto)**

Acogió a Israel, su siervo,  
acordándose de su misericordia.

### **CORO**

Como prometió a nuestros padres,  
a Abraham y a su descendencia por siempre.

Gloria al Padre y al Hijo  
y al Espíritu Santo.

Como era en el principio,  
y ahora y siempre,  
por los siglos de los siglos. Amén.

## **Sonata Prima para 4 instrumentos Op. 16**

El uso del término sonata a inicios del barroco fue algo indeterminada. En su aceptación estaba una contraposición a tocata para instrumentos de tecla y cantata para voces, por lo que sonata se refería a una composición cuyo fin era ser interpretada por instrumentos (Palisca, 1983). En un principio las sonatas fueron interpretadas fundamentalmente por instrumentos de viento, pero tras el auge de los instrumentos de arco este término pasó a ser casi exclusivo de composiciones para instrumentos de cuerda frotada. Su relación con la canzona es evidente en tanto que utilizan un contrapunto imitativo similar y con secciones bien definidas aunque la diferencia está en que las sonatas estaban escritas para uno o dos instrumentos melódicos con bajo continuo, mientras que la canzona estaba escrita a cuatro voces (Price, 1993).

**Imagen 4.** Sonatas op. 16 para 4 instrumentos de Isabella Leonarda



Después de 1630, las palabras sonata y sinfonía se utilizaron con mayor frecuencia para designar composiciones instrumentales autónomas. En su sentido más general, la sonata instrumental del período barroco, retrata de una composición para un pequeño grupo instrumental. Generalmente de dos a cuatro instrumentos acompañados de un bajo continuo y que consta de varias secciones o movimientos, de tiempos y texturas contrastantes (Buelow, 1993).

Esta sonata Op. 16 compuesta por Leonarda Isabella se trata de una pieza instrumental para violín primero, violín segundo, violón y órgano dividida en 3 movimientos. Fue publicada en 1693 en la ciudad italiana de Bolonia y se trata de la primera sonata de una colección que alberga un total de 12 sonatas para la misma formación instrumental. Se conserva en el Museo y Biblioteca Internacional de Música de Bolonia. A continuación se analizará la primera sonata de esta colección:

- I. Allegro:** El primer movimiento se encuentra en tonalidad de mi menor y la melodía es introducida por el violín primero (voz más aguda). Está en compás cuaternario 4/4. En numerosos pasajes algunas las voces melodías interpretan el mismo patrón rítmico. Ello ocurre fundamentalmente con el violón y el órgano. El órgano, muy común en las composiciones instrumentales de la época, será el verdadero sostén armónico. Se observa también en la partitura el bajo cifrado, indicación básica para el instrumentista. El motivo principal es introducido por el violín primero en el primer compás de la pieza finalizando en el compás 3. En el segundo compás el violín segundo, a modo de canon, interpreta el mismo motivo rítmico y melódico estableciéndose un diálogo constante entre ambos violines.
- II. Adagio:** El segundo movimiento se encuentra en tonalidad de la menor, tonalidad cercana a la principal al ser la quinta inmediatamente descendente. La compositora utiliza figuras más largas en este movimiento lento como por ejemplo blancas, negras con punto, redondas, redondas ligadas de blancas, etc. Desde el compás 160 en adelante y hasta el final del movimiento la mayor parte de ritmos son notas ligadas de valores largos. A partir del compás 183 el violín primero y segundo dejan de sonar y finalizarán la obra siendo los protagonistas el violón y el órgano.
- III. Vivace:** el tercer movimiento inicia con la tonalidad principal, es decir, mi menor. El carácter de éste es vivo y a ello contribuye su compás de 6/8. A partir del compás 194 se observan el movimiento melódico descendente utilizando cromatismos (mi-re □- mi- do □-re). Durante toda la pieza el violón y el órgano realizan el mismo patrón rítmico-melódico el cual se caracteriza por la abundancia de ritmos sincopados. Es el violín I quien inicia de nuevo el movimiento en el compás 193 y en seguida el violín II realiza el mismo en el compás 197 aunque lo hará comenzándolo en una quina inferior. Desde el compás 219 hasta el final de la obra el violín I y violín II seguirán el mismo ritmo (el violín II en ocasiones una sexta inferior y en otras una tercera inferior).

## CONCLUSIONES

Indudablemente Isabella Leonarda gozó de una situación privilegiada en cuanto en el ámbito musical. Vivió plenamente inmersa en la música tanto durante los años de juventud en los que tuvo acceso a los estudios musicales como posteriormente ampliando su cultura, educación musical y desarrollándose en el ámbito de la composición. Tuvo además el privilegio de ver un gran número de obras suyas impresas, siendo así, como he mencionado, la primera mujer en la historia de la música que pudo “tocar” sus obras.

Las mujeres compositoras de este periodo histórico tuvieron que conformarse con ciertas actitudes, barreras y obstáculos hacia su trabajo que los hombres no tuvieron de lidiar. Esta situación no solamente tuvo lugar en la Italia donde nació Isabella Leonarda, sino en toda la Europa occidental.

## REFERENCIAS

- Bianconi, L. (1986). *El siglo XVII en Historia de la Música vol 5*. Madrid: Turner Música.
- Bowers, J. y Tick, J. (1986). *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150–1950*. University of Illinois, Urbana.
- Buelow, G. J. (1993). The late Baroque era: from 1680s to 1740, *Man and Music, vol 4*. Londres: MacMillan.
- Carter, S. (1988). *Isabella Leonarda: Selected Compositions*. A–R Editions, Inc.
- Carter, S. (2002). Isabella Leonarda: La Musa Novarese. *Embellishments No. 16*
- Carter, S. (1981). *The Music of Isabella Leonarda (1620 – 1704)*. University Microfilms.
- Kelso, R. (1956). *Doctrine for the Lady of the Renaissance*. Illinois: University of Illinois Press.
- Palisca, C. (1983). *La música del Barroco*. Buenos Aires: Victor Lerú.
- Price, C. (1993). The Early Baroque Era: From the late 16th Century to the 1660s. *Man and Music, vol. 3*. Londres: Mcmillan.
- Reese, G. (1988). *La música en el Renacimiento*. Madrid: Alianza editorial

## **Académica Dra. Ana Lucía Frega**

Ha dedicado la totalidad de su vida profesional - desde su grado inicial como Profesora Nacional Superior de Piano, logrado en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires - al vasto tema de la Educación Musical. Ha enseñado en todos los niveles y modalidades de la escolaridad general y se ha desempeñado como Docente de Pedagogía, Didáctica y Metodología de la Enseñanza en el Conservatorio mencionado y en Institutos y Universidades de su país y del extranjero, incluyendo USA y Canadá. Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón de Buenos Aires durante diez años, su labor al frente de tan importante institución de formación artística se ha visto coronada por el éxito. En 1996, logró su título de Doctora en Música (PhD) con especialidad en Educación, con su Tesis "Metodología Comparada de la Educación Musical". Es autora de numerosos libros y artículos, varios de ellos publicados en inglés, español, francés, portugués y vasco. En 2012, editó con Wayne Bowman, *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*; en 2019, escribió el capítulo sobre Sudamérica en *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education* (Ed. Tim Brophy). Presenta continuamente ponencias y trabajos de investigación ante Seminarios y Congresos Argentinos e Internacionales, tanto en Latinoamérica como en Asia, África, América del Norte, Australia y Europa. Es miembro de número de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina desde 2000.



by Ana M. Vernia

# ANA LUCÍA FREGA



## INTERVIEW

# ANA LUCÍA FREGA

by Ana M. Vernia

Jaume I University (Spain)

### Ana M. Vernia

**Usted es considerada una institución respecto a la educación e investigación musical, internacionalmente conocida por sus trabajos, publicaciones, conferencias, etc. Bajo su punto de vista ¿hemos avanzado en la educación musical o realmente lo que ha cambiado han sido los medios tecnológicos?**

### Ana Lucía Frega

Sean mis primeras palabras para agradecerle esta entrevista y los muy conceptuosos términos con los que Usted comienza su primera pregunta.

La misma es compleja e intentaré darle alguna aproximación.

Si pensamos qué se entiende por educación musical, debemos preguntarnos primero al ámbito de referencia. Voy respondiendo por algunos aspectos:

\*En materia de formación del músico/artista, entiendo que las aperturas en los conservatorios o escuelas de música universitarias han expandido los horizontes. Y esto, no solamente porque se ha ampliado la tecnología en la enseñanza de la composición, sino también porque se han fle-

xibilizado los paradigmas de referencia en todas las especialidades de la música. Esto, en mi mirada, no es un "avance" sino la adecuación a las necesidades y los requerimientos de los tiempos que corren.

\*\* Si consideramos el tema de la educación musical en entornos de educación general, ese foco que en algunas épocas se denominó "apreciación musical"; "expresión musical" o, simplemente "música", vemos que hay una tendencia mundial a valorar estos procesos, a dar a música una presencia significativa ya desde escuelas maternas o jardines infantiles hasta el fin de la escuela secundaria. Claro que la obligatoriedad no es pareja; los contenidos excesivamente centro-europeos en los inicios del siglo XX se han ampliado, más o menos; las culturas de referencia se han diversificado.

\*\*\* Todo esto significa y sigue imponiendo, una más completa formación musical del músico/maestro/docente que, entre sus herramientas de trabajo, naturalmente se acerca y utiliza todas las posibilidades que la tecnología contemporánea ofrece. Además, debería ser provisto de una formación pedagógica sólida en lo específico de los temas de la música, su percepción y valoración y, sobre todo, de las distintas necesidades y posibilidades del grupo o grupos de alumnos y estudiantes con los que trabaja o trabajará.

**AV: En las universidades y en las escuelas, siguen enseñándose las grandes pedagogías activas como Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, etc. Según su opinión ¿el siglo XXI no producirá nuevas pedagogías?**

**AF:** Esas metodologías siguen porque responden a focos de contenidos musicales culturalmente significativos. Han sido, además y en sus respectivos momentos, aperturas que flexibilizaron, cambiándolo, el modelo conservatorio decimonónico. Pero no son intercambiables fácilmente según algunos de sus presupuestos operativos. De ahí surgió mi tesis de doctorado, Metodología comparada de la educación musical, que puso en perspectiva un “sendero” integrador según accionares musicales y construcciones cognitivas, llegando hasta estudiar los aportes de la composición de la segunda mitad del siglo XX: Murray Schaffer entre otros.

Nuestro siglo XXI está teniendo los desafíos propios de las concepciones multiculturales, de la fusión, de los temas de género, de las imprevistas desestructuralistas, entre otros hechos propios del avance y rapidez de la difusión de la información.

Entiendo que a este tema se refiere su pregunta acerca de “nuevas pedagogías”. Y, si, a eso está encaminado mi trabajo desde hace diez años: la investigación formal ha producido documentación sobre todos estos temas...información que NO se está utilizando con la debida seriedad y profundidad ni en el debate que tiene que ver con el día a día de la escuela general, ni en la mirada sólida durante los procesos de formación del docente de música. Las nuevas pedagogías deberían estar menos en el uso de terminologías que – permítame la libertad – a veces se utilizan por MODA... La nueva pedagogía debe informarse de todo lo que la investigación sobre enseñanza/aprendizaje de la música ha sido producido durante los últimos 50 años; cruzar esta información con una mirada inteligente sobre campos disciplinares que, si bien NO son específicos, aportan miradas e interrogantes novedosos. Y

generar espacios serios para pensar y repensar las enseñanzas y aprendizajes de la música en función de los desafíos que brinda, por ejemplo, la masificación propia de la globalización.

**AV: En la actualidad recibimos mucha información, formación, cursos, talleres, etc. Según usted, ¿los docentes actuales reciben mejor educación o solo mejor formación?**

**AF:** En mi época- yo me gradué en Piano superior en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires, en 1954. Nuestra formación musical era de primera calidad. Lo que aprendí de pedagogía era, en general, historia. Hoy, los planes de estudio se han ampliado: temo que algunas veces con diversidad de propuestas didácticas, menos solidez musical. No puedo responder su pregunta. Usted la formula desde España y hay un matiz importante en ella: educación vs formación. Tendríamos que comenzar por aclararnos cuál es la diferencia entre ambos vocablos. En su país; en el mío... De todas maneras, me parece que algo a este respecto he dado en mis dos respuestas anteriores.

**AV: En 2018 se publicó un artículo sobre su historia de vida ¿Cómo definiría sus aportaciones a la educación musical?**

**AF:** Le diría que SIEMPRE me he hecho preguntas acerca de qué debía enseñar, cómo preparar mis clases, según el lugar y el estudiantado en el que me estaba desempeñando. Me di cuenta de que debía estudiar más y más. Por eso, mi cercanía, desde 1966, a la ISME, International Society for Music Education; y desde 1976, a la Comisión de investigaciones. Haber escrito con Wayne Bowman The Oxford Handbook of the Philosophy in Music Education fue una etapa culminante de un largo camino de producción de textos para distintos niveles escolares, para formación docente, documentos ministeriales...En fin. Quizás si el lector visita mi página web ( [www.analuciafrega.com](http://www.analuciafrega.com)

ga.com.ar) , puede encontrar detalles y mucho material de libre acceso.

**AV: Si volviera a nacer ¿escogería la misma profesión?**

AF Pues...no se. Nacería otra, ya que sería otro momento histórico. Mucho de mi vida fue definido por los entornos, la familia, las necesidades de ganarme la vida... Lo que si puedo decirle, es que mi vida profesional me ha permitido ser feliz. Y así voy...

**AV: Como definiría el impacto de la educación musical a lo largo de su carrera profesional y personal?**

AF Básicamente, soy músico. Además, educar/enseñar/dar clases...me gusta. Hay fotos mías de MUY pequeña, dándole clases a mis muñecas...He trabajado en ámbitos diversos, Guillermo Coronel, mi marido, valoraba mi tarea. Si bien he compuesto canciones, hecho material para mis clases, me ha interesado el mundo de la música en general...con amplitud y, en lo posible, sin dogmas. Mi eje vital podría denominarse " la/s música/s y los temas propios de su aprendizaje, es decir, de su enseñanza".

**AV: Para concluir en esta entrevista ¿qué consejos y/o recomendaciones lanzaría los futuros maestros/as e investigadores de la educación?**

AF: Estudiar TODA la vida; querer lo que se hace; enriquecerse permanentemente a partir de las experiencias propias y ajenas; dudar...y disfrutar hacer música cuando damos clase. También cuando investigamos.

**AV: Muchas gracias por compartir sus conocimientos con los lectores y lectoras de ARTSEDUCA**

## Eulàlia Abad

Pedagoga i cantant, ha rebut diversos cursos de formació musical solfeig i 3 anys de piano.

Formació pedagogia Willems, musicoteràpia a la Universitat de Vitòria amb Patxi del Campo, expressió corporal i dansa lliure entre d'altres. Ha participat durant anys en anuncis publicitaris per TV i ràdio, com a cantant solista en anuncis coneguts com Martini, Blevit, Castellblanch, la Once, Mc. Donalds, entre molts d'altres. També com a cantant solista acompanyada per músics com Conrad Setò o Toni Xuclà. en diferents concerts i espectacles. Ha compaginat la pedagogia treballant en diferents escoles bressol i de música de Barcelona, amb nens fins a 5 anys, utilitzant mètodes prestigiosos como els de Martenot i Willems. Durant els últims 20 anys s'ha dedicat a la recerca, desenvolupant el seu propi mètode d'educació musical: Música per Créixer.

Música per Créixer, especial per nens de 0 a 3 i complementari d' altres mètodes de 3 a 5 anys. He donat formació d'aquesta metodologia en diverses escoles, centres i col·lectius de Catalunya i València, i al Conservatori i escola de música El Musical de Bellaterra durant 15 anys, tenint diferents tipus d'un nombrós alumnat, com llevadores, mestres, musicoterapeutes, músics, cantants, educadors/es en lleure...



by Ana M. Vernia

# EULÀLIA ABAD



## INTERVIEW

# EULÀLIA ABAD

by Ana M. Vernia

Jaume I University (Spain)

### Ana M. Vernia

**Eulàlia Abad és un referent en educació musical per a nens i docents. Quan i per què va arribar a la Música?**

### Eulàlia Abad

La música sempre era dins meu des de que vaig néixer o abans per què la meva mare li agradava molt cantar i teníem un piano a casa el meu germà l' estudiava i em vaig iniciar amb el solfeig .Vaig treballar com a pedagoga i mestre de francès i cantava també, en català en francès i alguna cançó amb anglès. Vaig actuar en diferents llocs com la Cova del drac de Barcelona, acompanyada per diferents pianistes, i guitarristes, també fent anuncis de publicitat, els famosos Martini, Blevit papillas, Quanto, acompanyada pel mestre Verdagí, que alguna vegada amb la seva guitarra també havia tocat en algun anunci. En aquell temps, tota la publicitat era musical. Però a mi m'atreien molt els nens petits, la pedagogia infantil, i la musicoteràpia, i és quan vaig començar a descobrir la meva passió i em vaig iniciar en aquest camp.

**AV: Quan parlem de metodologies actives, ens remuntem a finals del segle XIX, principis del XX. Tret del seu mètode, en la seua opinió, per què no eixen més metodologies didàctiques vers la música?**

**EA:** Perquè la gent no estava preparada, tothom creia que els infants tant petits no podien fer res més que escoltar i començar a cantar cançons de bressol tradicionals i poca cosa més, i ningú donava importància a l'educació musical ni a l'educació global a aquestes edats, tampoc els músics professionals. Fins i tot actualment encara hi ha persones i també músics que pensen que qualsevol persona pot donar aquest formació perquè son quatre cançons i quatre exercicis de ritme. Crec que ara hi ha molts mètodes i ha començat a canviar la manera de pensar de molta gent.

**AV: El mètode "música per créixer" creat per vostè. Quin és el seu fonament?**

**EA:** El seu fonament és musical i global, pensant amb les paraules de Willems que ens explicava el paral·lelisme que hi ha entre la música i el ésser humà.

la part física es igual al moviment, la part emo-

cional és igual a la melodia, i la part mental i espiritual igual a l'harmonia. Per ser complet ha de tenir aquestes tres parts, i la música igual.

Vinculem també els valors, que són les virtuts que tenim dins nostre, les despertem, i amb alegria ho podem transmetre a través del cant, de l'audició, del moviment, de la relaxació.

**AV: Sota el seu punt de vista, què ens aporta la música, a les persones, tret dels coneixements purament musicals?**

**EA:** Ens aporta força, alegria, afecte, constància, expressió, comunicació, relaxació, ens ajuda molt a nivell emocional i alhora també ens ajuda a nivell cerebral, la memòria, no acabaria mai...

**AV: Amb la seua llarga i important experiència, podria explicar-nos algun cas on la música ha transformat la vida d'algun nen o adult?**

**EA:** Podria explicar molts casos, és molt important pels prematurs, però en adults el de una mestre no fa massa temps que tenia depressió i em va dir que després de les sessions de Música per Créixer ho veia tot diferent, amb una nova perspectiva, i que li havia transmès molta força i ganes de viure. Em vaig emocionar molt. Crec que va ser com un tornar a la infància i recuperar la il·lusió.

**AV: Al passat 2018, Regne Unit va fer públic un informe on es mostrava la importància de les arts en les persones, repercutint tant en l'economia com en la qualitat de vida. Com veu la situació del nostre país respecte a l'educació artística?**

**EA:** Penso que queda un camí llarg, encara no es veu la música com el que és en realitat, ni la importància que té a nivell cerebral i emocional. Necessitem que la música estigui present a molts àmbits, però sobretot a l'escola com una assignatura imprescindible en l'educació global.

Però s'ha de ser optimista: "en el camí de la fe neix la força".

**AV: Si poguera escollir tres competències per a transmetre als futurs mestres música(en qualsevol àmbit educatiu, quines escolliria?**

**EA:** M'agradaria que els mestres de música fossin capaços de transmetre afecte, alegria i sensibilitat musical.

**AV: Moltes gràcies per compartir els seus coneixements amb els lectors i lectores d'ARTSEDUCA**

**EA:** Moltes gràcies a vosaltres per poder posar un gra de sorra en aquesta revista tant interessant !

## Eulàlia Abad

Pedagoga i cantant, ha rebut diversos cursos de formació musical solfeig i 3 anys de piano.

Formació pedagogia Willems, musicoteràpia a la Universitat de Vitòria amb Patxi del Campo, expressió corporal i dansa lliure entre d'altres. Ha participat durant anys en anuncis publicitaris per TV i ràdio, com a cantant solista en anuncis coneguts com Martini, Blevit, Castellblanch, la Once, Mc. Donalds, entre molts d'altres. També com a cantant solista acompanyada per músics com Conrad Setò o Toni Xuclà. en diferents concerts i espectacles. Ha compaginat la pedagogia treballant en diferents escoles bressol i de música de Barcelona, amb nens fins a 5 anys, utilitzant mètodes prestigiosos como els de Martenot i Willems. Durant els últims 20 anys s'ha dedicat a la recerca, desenvolupant el seu propi mètode d'educació musical: Música per Créixer.

Música per Créixer, especial per nens de 0 a 3 i complementari d'altres mètodes de 3 a 5 anys He donat formació d'aquesta metodologia en diverses escoles, centres i col·lectius de Catalunya i València, i al Conservatori i escola de música El Musical de Bellaterra durant 15 anys, tenint diferents tipus d'un nombrós alumnat, com llevadores, mestres, musicoterapeutes, músics, cantants, educadors/es en lleure...

He donat cursos del mètode a la federació de músics de València FSM-CV. En l'any 2015 va presentar un projecte especial de Música i Valors per les escoles bressol per cultivar els valors a través de la música. Ha fet treballs i estudis de recerca de relaxació amb la musicoterapeuta Catherine Clancy i Gemma Baños, la importància de relaxar els nens de 2 anys amb el so de les campanes publicats a la revista nº 81 Música y educació en l'any 2010, i en la revista digital Arts Educa Música, i relaxació en nens de 2 anys una experiència amb campanes i bols tibetans. Ha impartit tallers del mètode per educadors/es als departaments d'infantil, de magisteri de la Universitat de Barcelona, dirigits pel Doctor Josep Gustems, també seminaris a l'escola de música Joan Llongueres. Actualment treballa al Conservatori El Musical de Bellaterra amb seminaris i cursos per mestres, reconeguts per la Generalitat de Catalunya, i col·labora permanentment en la elaboració i composició de material didàctic, cançons i contes musicals de valors. Fa dos anys col·labora al Master de Musicoteràpia Transcultural de la Fundació Universitat de Girona en l'assignatura Despertant la oïda, especial per nenes i nens prematurs. Recentment a l'any 2018 ha creat l'Associació Art Per Créixer, associació sense ànim de lucre per difondre l'art i els valors, amb la mestre de música Mireia Calduch, especialista de Música per Créixer i directora de l'escola de música Si Fa sol Musical de Santa Maria de Cervelló.



**EDUCACIÓN MUSICAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ETAPA TEMPRANA DE LA “CIUDAD DE LOS NIÑOS DE AGUASCALIENTES”**

**Raúl Wenceslao Capistrán Gracia**  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

**MUSIC EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL WELL BEING IN CHILDREN AND EARLY ADOLESCENTS AT THE “CHILDREN’S CITY OF AGUASCALIENTES”**

Photo by **Flavio Takemoto** from FreeImages

## RESUMEN

Este artículo, tiene como propósito presentar los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman: a) emociones positivas; b) compromiso, c) relaciones positivas, d) significado y propósito vital; y e) logros (2011). La investigación se desarrolló en la “Ciudad de los Niños de Aguascalientes” México, una institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad. El estudio fue de corte mixto y tuvo un diseño experimental de pretest-postest con grupo control. Los grupos experimental y de control fueron integrados de forma aleatoria. El tratamiento consistió en clases de educación musical, mientras que el grupo de control recibió clases de comprensión de lectura. El pretest y el postest consistieron en una batería de test psicológicos estandarizados. Los resultados indican que los niños en el grupo experimental tuvieron una mejoría generalizada en su bienestar psicológico, mientras que los niños en el grupo de control bajaron consistentemente en su nivel de bienestar. Estos hallazgos destacan el notable potencial de la educación musical para elevar la calidad de vida de los niños y su tremendo impacto social.

## PARALABRAS CLAVE

**Educación musical, bienestar psicológico, condiciones de vulnerabilidad, niños y adolescentes en etapa temprana**

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of a study that aimed to determine the effects of music education in children and early adolescents in a representative subdimension of each dimension in Seligman's construct of well-being: a) positive emotion; b) engagement; c) relationships; d) meaning and purpose in life; and e) accomplishment (2011). The research was developed in the “Ciudad de los Niños de Aguascalientes” Mexico, an institution that protects orphans, as well as children and adolescents in vulnerable conditions. The research combined quantitative and qualitative methods and had an experimental design of pretest - posttest with control group. The experimental and control groups were integrated randomly. The treatment consisted of music education classes, while the control group received reading comprehension classes. The pre-test and post-test consisted of a battery of standardized psychological tests. The results indicate that children in the experimental group had a generalized improvement in their psychological well-being, while children in the control group consistently lowered their level of well-being. These findings highlight the remarkable potential of music education to raise children's quality of life and its tremendous social impact.

## KEYWORDS

**Music education, psychological wellbeing, vulnerability conditions, children and early adolescents**

# EDUCACIÓN MUSICAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ETAPA TEMPRANA DE LA “CIUDAD DE LOS NIÑOS DE AGUASCALIENTES”

**Raúl Wenceslao Capistrán Gracia**

Universidad Autónoma de Aguascalientes

## INTRODUCCIÓN

El constructo de bienestar psicológico se enmarca en el ámbito de la psicología positiva, corriente que tiene como propósito enfatizar los aspectos más saludables del ser humano, sobre la base de que la salud es mucho más que la ausencia de enfermedad, sino que abarca también la dimensión psicológica, emocional, espiritual y afectiva del individuo. Así, la psicología positiva involucra el abordaje científico de las experiencias positivas, los rasgos positivos de los individuos, las instituciones que promueven su desarrollo y los programas que contribuyen a optimizar la calidad de vida de los individuos, a la vez que busca prevenir o reducir el surgimiento de psicopatologías (Seligman, 1999).

De acuerdo con Seligman (2011), el bienestar psicológico es un constructo. En otras palabras, es una entidad hipotética abstracta integrada por cinco dimensiones: a) emociones positivas; b) compromiso; c) relaciones positivas; d) significado y propósito vital; y e) logros. Cada una de esas dimensiones tiene tres características: debe contribuir al bienestar del ser humano, este debe buscarla por sí misma y cada dimensión debe ser medida de forma individual, sin tener en cuenta el resto de ellas. Existe una amplia variedad de actividades que pueden promover el bienestar. Sin embargo, se han realizado multitud de investigaciones que indican que la música es una de las mejores actividades para promoverla.

Este artículo tiene como propósito presentar los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman (2011). La investigación se desarrolló en la “Ciudad de los Niños de Aguascalientes” México, una institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad que pertenecen a familias en situaciones disfuncionales. De acuerdo con el blog de esa institución, su objetivo es:

Dar albergue y cariño a los niños y niñas huérfanos y en general a los desamparados (incluyendo a los ancianitos) de la región y otras partes de la república, impartiendo una educación integral, procurando su mejoramiento cultural, moral, económico, llegando a hacer de ellos unos buenos cristianos y unos buenos ciudadanos” (Ciudad de los Niños, 2007, párrafo 1).

En general, la disfuncionalidad familiar se refleja en una incapacidad por parte de los padres para satisfacer las necesidades materiales, afectivas, educativas y psicológicas de los niños. Así, entre otras situaciones, en esa institución se encuentran niños y niñas cuyos progenitores están en prisión, son drogadictos, pertenecen a familias que viven en pobreza extrema, que son maltratados o que fueron dejados por sus padres bajo el cuidado de sus abuelos ancianos para emigrar a los Estados Unidos. Debido a su situación, los internos reflejan un déficit en su nivel de bienestar psicológico y muestran actitudes negativas tales como: aislamiento, desconfianza, problemas para comunicar sus sentimientos, agresividad, ansiedad, falta de concentración, falta de autoestima, dificultad para mostrar empatía, bajo nivel de desempeño académico y demás (Hernández Avelar, comunicación personal, 14 de enero de 2017<sup>1</sup>).

## MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se definirán las dimensiones que integran la Teoría del Bienestar de Seligman (2011) y se proporcionará información sobre los resultados de algunas investigaciones que avalan la capacidad de la música para promoverlas.

### Música y emociones positivas

Las emociones positivas están relacionadas con una vida satisfactoria. La autoestima, la auto-percepción y la confianza en sí mismo son ejemplos representativos de esta dimensión en que todos los factores son medidos solo subjetivamente (Seligman, 2011).

Uno de los muchos atributos de la música es su capacidad de infundir o despertar emociones. Los resultados de varias investigaciones indican: a) que las personas usan la música diariamente para ayudarse a sí mismas a equilibrar sus emociones en una variedad de situaciones y formas (Goethem y Sloboda; 2011); b) que la música provoca respuestas emocionales que se reflejan en reacciones físicas y nerviosas, tales como cambios en el ritmo cardíaco y en la respiración, así como en el flujo de sangre en las áreas del cerebro involucradas con el placer y la gratificación (Blood y Zatorre, 2001); c) que la música promueve experiencias estéticas (Castro, Galante y Limongi, 2013; Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon, 1993); d) que mejora la autoestima de los estudiantes (Rickard, Appelman, James, Murphy, Gill y Bambrick, 2012); y e) que aumenta la motivación y la autoeficacia en los niños (Broh; 2002). Adicionalmente, las autopercepciones positivas generadas a través de la música, como la autoestima y la autovaloración, pueden ayudar a incrementar la motivación para perseverar en otras disciplinas de estudio, a pesar de algún fracaso inicial (Hallam, 2010). Más aún, la capacidad de la música para promover emociones positivas permea a toda la sociedad, fomenta la confianza y la reciprocidad y contribuye a la creación de capital social (Procter, 2011; Putnam, 2001; Putnam y Feldstein, 2003).

## Música y compromiso

Esta dimensión se refiere a un estado psicológico en el cual uno se sumerge en una tarea con la cual está plenamente identificado, en la que utiliza toda la energía y la concentración en un esfuerzo físico, cognitivo y emocional (Kahn, 1992). Este término está estrechamente relacionado con la teoría de experiencia óptima o flujo ("flow theory") de Csikszentmihalyi quien afirmó: "Creo que el compromiso es un concepto más amplio, pero la mejor manifestación de él tal vez es el flujo" (Beard, 2015, p. 356). En lo referente al bienestar psicológico, Nakamura y Csikszentmihalyi (2002) han afirmado: "Una buena vida se caracteriza por una absorción completa en lo que uno hace", y añaden, "Una vida digna de ser vivida entonces, parece implicar el flujo" (p. 89).

Recientemente, los estudios empíricos han arrojado luz sobre la influencia de la música y la educación musical en la promoción del compromiso y el flujo (Lamont, 2011). Los resultados de un estudio desarrollado por Ashley (2002), con relación a las actitudes de 18 adolescentes involucrados en la ejecución de música sacra de alto nivel artístico en un coro de iglesia, indican que éstos sentían un "profundo reconocimiento y compromiso hacia la música" (p. 180).

Por su parte, Custodero (1998) encontró que las actividades musicales que implicaban altos niveles de desafío inducían a los niños a un estado de flujo y compromiso, a la vez que promovían en ellos actitudes de ser muy capaces para afrontar esos retos. Del mismo modo, Anderson y Overy (2010), determinaron que la música y las clases de arte promovían un incremento en el nivel de compromiso en actividades educativas, por parte de menores infractores en una prisión de Escocia.

Finalmente, al parecer, el simple hecho de escuchar música puede inducir al estado de flujo en otras actividades. Los resultados de un estudio desarrollado por Pates, Karageorghis, Fryer y Maynard (2003) sugieren que escuchar música de fondo ayudó a jugadores de baloncesto a entrar en un estado de flujo y mejorar su desempeño deportivo.

## Música y Relaciones

a) La música fomenta los vínculos sociales desde una edad muy temprana (Trehub, 2001); b) promueve comportamientos prosociales favoreciendo la reducción de prejuicios inclusive entre grupos antagónicos (Bakagiannis y Tarrant, 2004); c) mejora la relación de los estudiantes no solo con sus compañeros y maestros, sino también con sus padres (Broh, 2002); d) favorece el desarrollo de una mejor percepción de los alumnos con relación a la vida escolar y mejora el clima en el aula (Eerola y Eerola, 2014); f) favorece la inclusión social (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi y Sarazin, 2014); g) fomenta las relaciones interpersonales (Stacey, Brittain y Kerr, 2012); y h) impulsa una vida más saludable al reducir el nivel de cortisol y aumentar el nivel de oxitocina, hormona implicada con la vinculación social íntima (Kreutz, 2014). También promueve la afiliación y la empatía (Kirschner y Tomasello, 2010; Rabinowitch, Cross y Burnard, 2012).

## Música y sentido y propósito vital

Según Seligman (2011), el sentido y propósito vital se puede definir como: “pertenecer y servir a algo que uno cree es más grande que el yo” (p. 17). Sin embargo, esta dimensión no se basa en un solo aspecto. La gente puede encontrarlo en una variedad de formas tales como “proyectos personales, familia, amor, trabajo y religión” (Emmons, 1997, p. 487). El significado de la vida implica tener una dirección a seguir, metas u objetivos. Como Emmons (2003, p. 107) explica: “Las metas son componentes esenciales de la propia experiencia de una persona y contribuyen al proceso mediante el cual construyen sus vidas como significativas o que valen la pena”.

Los resultados de varios estudios han sugerido que la educación musical y el involucramiento en actividades musicales dan sentido a la vida de muchas personas (Johnson y Eason, 2014) y que el canto fomenta un sentido de estar ocupado en una actividad valiosa y significativa, que vale la pena y que da un sentido de propósito y motivación (Clift, Hancox, Staricoff y Whitmore, 2008)

## Música y logro

Existen estudios cuyos resultados han sugerido que las actividades extracurriculares como la música, ejercen un impacto positivo en el sentido de logro del ser humano, no sólo en la disciplina misma, sino en otras áreas académicas. Schellenberg (2004) encontró que el involucramiento en actividades musicales incrementaba el coeficiente intelectual de los niños y mejoraba su desempeño académico. Por su parte, Helmrich (2010) encontró que los estudiantes que tomaban algún tipo de instrucción formal en música instrumental o coral se desempeñaban mejor en álgebra que aquellos que no lo hacían. Los resultados obtenidos por Helmrich se correlacionan con los de Baker (2011) cuyo estudio reveló que los estudiantes inscritos en música tenían puntuaciones significativamente más altas en inglés y matemáticas que la media de los que no se habían inscrito en música. El investigador concluyó que la inscripción en música fue un predictor positivo de los logros académicos. Así mismo, Rose, Jones-Bartoli y Heaton (2015) determinaron que los estudiantes que tomaban clases de música por encima de los estándares obligatorios mostraban una mejor coordinación, así como niveles de razonamiento no verbal más altos en comparación con los estudiantes regulares. Por otro lado, en un estudio que involucró estudiantes de secundaria, Hylton (1981, p. 296) encontró que para los estudiantes: “la música ofrece oportunidades para el logro en situaciones que no son competitivas”.

## SUBDIMENSIONES DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO SELECCIONADAS PARA EL ESTUDIO

Para propósito de este estudio se seleccionaron las siguientes subdimensiones como representativas de cada dimensión.

## Autoestima

De acuerdo con Güell y Muñoz (2000), el ser humano tiene la capacidad de establecer su propia identidad y atribuirse un valor. Ese juicio personal de su propia valía es la autoestima. Para Santrock (2002, p. 114), la autoestima es: “La evaluación global de la dimensión del Yo o self. La autoestima también se refiere a la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo”.

## Experiencia óptima o flujo

El flujo o experiencia óptima es una subdimensión íntimamente ligada a el compromiso. Dada esa estrecha relación, ya ha sido abordada en el apartado anterior.

## Empatía

De acuerdo con Eisenberg y Fabes (1990, p. 132), la empatía puede definirse como “Una respuesta emocional que surge de la condición o estado emocional de otro, y que es congruente con ella e involucra al menos un grado mínimo de diferenciación entre él mismo y el otro”. En otras palabras, la empatía implica ponerse en el lugar de otro y, por consiguiente, desempeña un rol relevante en la disposición prosocial de los seres humanos (Richaud, 2008).

## Significado vital

Entre los representantes más destacados de la psicología humanista existencial se encuentra Viktor E. Frankl (1991), quien definió el significado vital como “el para qué, el motivo, la razón, lo que te impulsa para lograr algo o para ser de una manera determinada, es decir, lo que nos orienta y nos guía” (p. 15). Para este autor, existen tres necesidades primarias de significado vital: a) la necesidad de vivir plenamente y crear significado en la cotidianidad; b) la necesidad de dar sentido a eventos y experiencias a través de procesos cognitivos; y c) la necesidad de dar sentido a la existencia humana y de explorar significados de la vida (Wong, 1997).

## Motivación escolar

La motivación de logro puede definirse como la determinación para aumentar o mantener en su máximo nivel una determinada habilidad, en aquellas actividades en las cuales se espera la excelencia y cuya realización puede implicar el fracaso o el éxito (Morán Astorga y Menezes dos Anjos, 2016). Por ejemplo, en los niños es común querer ser el mejor en los deportes o en ciertos juegos infantiles. Por lo que respecta a la motivación escolar, los estudiantes que están motivados se involucran y comprometen en actividades que les ayudarán a aprender, ponen más atención en clase, comprenden mejor o más fácilmente el material de estudio y están dispuestos a trabajar más activamente para conseguir aprendizajes (Zarzar Charur, 2006).

## Diseño de la investigación

La investigación fue de corte mixto y tuvo un diseño experimental de pretest - postest con grupo de control.

## Escenario

La “Ciudad de los Niños de Aguascalientes”, México, institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad que pertenecen a familias en situaciones disfuncionales. Esta institución proporciona albergue, vestido, alimentación, cuidados médicos, atención psicológica, atención espiritual y educación a todos los niños y niñas que toma bajo su protección.

## Participantes

En el estudio se contó con los 25 internos de 9 a 12 años que se encontraban en la “Ciudad de los Niños de Aguascalientes”. A través de un muestreo aleatorio simple, los internos fueron asignados a dos grupos, uno experimental con 13 participantes y otro de control con doce.

**Tabla 1.** Edad y sexo de los participantes en los grupos experimental y de Control

Grupo Experimental				Grupo de Control			
Edad	Hombre	Mujer	Total	Edad	Hombre	Mujer	Total
9	1	1	2	9	3	0	3
10	2	3	5	10	2	1	3
11	0	2	2	11	1	2	3
12	2	2	4	12	3	0	3
Total	5	8	13	Total	9	3	12

Durante la intervención, cinco de los internos dejaron la institución; dos del grupo de control y tres del grupo experimental, con lo que quedaron 10 participantes en cada grupo.

La batería de test estandarizados estuvo integrada por los siguientes cinco instrumentos:

- a) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Miranda, Miranda y Enríquez (2011). Consta de 58 ítems con escalas tipo Likert representados por afirmaciones en primera persona como: "Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar". Este inventario contiene una "escala de mentiras". En caso de que el puntaje de la escala de mentiras obtenga 8 puntos o más, la prueba queda invalidada. Con el propósito de categorización, los puntajes están organizados de la siguiente manera: 0-24 puntos=baja autoestima; 25-49 puntos=promedio bajo; 50-74 puntos=promedio alto y 75-100 puntos=alta autoestima.
- b) Cuestionario de Empatía para Niños y Adolescentes en Etapa Temprana de Richaud (2008). Consta de 15 ítems representados por afirmaciones en primera persona como: "cuando veo llorar a alguien que no conozco siento ganas de llorar". Cada ítem va seguido de una escala tipo Likert. Los puntajes finales están organizados en cinco categorías o niveles de empatía: 15-23=nivel bajo; 24-32=nivel medio bajo; 33-41=nivel medio; 42-51=nivel medio alto y 52-60=nivel alto.
- c) Cuestionario de Significado Vital en la Vida de los Niños (Meaning in Life in Children Questionnaire) de Shoshani y Russo-Netzer (2017). Consta de 21 ítems con escalas tipo Likert representados por afirmaciones en primera persona como: "pienso que aun si algo malo pasa en mi vida puedo superarlo". La suma del puntaje da un resultado el cuál se traduce en cinco categorías: 21-37 puntos=nivel bajo; 38-54 puntos=nivel medio bajo; 55-71 puntos=nivel medio; 72-88 puntos=nivel medio alto y 89-105 puntos=nivel alto.
- d) Motivación Escolar de Ávila de Encío (2017). El cuestionario consta de 10 ítems representados por afirmaciones en primera persona relacionadas con este constructo, tales como "pongo mucho interés en lo que hacemos en clase". Cada ítem va seguido de las opciones "falso" o "verdadero". Ávila de Encío proporciona la clave de interpretación del test en la que se concede un punto a cada respuesta que coincida con la clave proporcionada. La categoría alcanzada depende del siguiente puntaje: 0-3=no motivado; 4-6=medianamente motivado; 7-10=motivado.
- e) Parte I del Cuestionario de Experiencia Óptima en Niños y Adolescentes de Mesurado (2008). Esta parte consta de cuatro ítems y es de naturaleza predominantemente cualitativa.

El investigador contactó vía correo electrónico con los autores de los test y obtuvo su consentimiento para utilizarlos gratuitamente en el estudio, así como las claves para su evaluación. El Cuestionario de Significado Vital en la Vida de los Niños fue traducido del inglés por el investigador, previa autorización de los autores.

Con dos meses de antelación se llevó a cabo una reunión con el director de la institución en la cual fue informado sobre los objetivos de la investigación. Una vez obtenida su autorización, se firmó el consentimiento informado. El pretest fue aplicado el 20 de septiembre de 2017 y el postest el 14 de diciembre del mismo año en la biblioteca de la institución, iniciando a las 15 horas y terminando a las 16:15 horas. Los test fueron impresos en papel y se proporcionaron suficientes lápices a los participantes para que dieran sus respuestas. Los test fueron aplicados por el propio investigador, quien estuvo presente todo el tiempo a fin de asistir a los participantes en cualquier duda que pudieran tener y proporcionar lápices y borradores cuando estos fueran requeridos. Las instrucciones que se proporcionaron consistieron básicamente en:

- a) Explicar que no se trataba de un examen, sino de un cuestionario en el que no había respuestas equivocadas;
- b) Clarificar el procedimiento para dar respuesta a los ítems.

Los test fueron evaluados manualmente, de acuerdo con las instrucciones proporcionadas por sus autores. Los resultados fueron introducidos en el programa IBM SPSS 2.0. La intervención aplicada al grupo experimental entre el pretest y el postest consistió en clases de educación musical con duración de 30 minutos, impartidas dos veces a la semana por el propio investigador. Simultáneamente, el grupo de control tomó clases de lectura en voz alta impartidas por una especialista del Departamento de Letras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Características de la intervención educativo-musical

Las actividades de la intervención educativo-musical involucraron los siguientes cuatro elementos que, de acuerdo con investigaciones empíricas, promueven el bienestar psicológico:

- a) Movimiento corporal expresivo utilizado como recurso para vivenciar, a través del cuerpo, conceptos musicales y expresar o manifestar las emociones resultantes de estímulos musicales. El movimiento corporal expresivo representa un canal de aprendizaje (Gardner, 1995; Hannaford, 2005); desarrolla la integración social y la empatía (Rabinowitch, Cross y Burnard, 2012); fomenta experiencias de gozo y refleja el involucramiento musical y el flujo (Custodero, 1998; Ferguson, 2003); desarrolla la mente musical (Maes, Leman, Palmer y Wanderley, 2014); favorece un entendimiento más rápido y fácil de aspectos teórico-rítmicos (Alperson, 1995; Caldwell, 2012; Van der Merwe, 2014); representa un mecanismo liberador de tensiones físicas y psicológicas y promueve la salud y el bienestar (Habron, 2014).
- b) Trabajo en ensamble. El trabajo musical en el que dos o más individuos contribuyen al logro de un objetivo promueve la creatividad y el aprendizaje de conceptos teóricos y musicales, unifica las fortalezas y las conduce hacia una misma meta, reduce la ansiedad y, sobre todo, favorece el desarrollo de la intersubjetividad estableciendo lazos o vínculos intelectuales y afectivos que permiten que haya un entendimiento físico y emocional (Cross, 2005; Huron, 2001).
- c) Imitación. Las actividades musicales que involucran la imitación, como los juegos en

espejo, contribuyen al desarrollo de la coordinación motriz, el liderazgo, la creatividad y favorecen que se compartan estados mentales (Frith y Frith, 2006).

- d) Involucramiento rítmico. Este elemento es definido por Clayton, Sager y Will (2005, p. 2) como una “actividad musical en la que interactúan dos o más ritmos independientes hasta llegar a conjugarse y convertirse en uno solo”. El involucramiento rítmico favorece la coordinación motora, la concentración, el trabajo en equipo y la cohesión entre sus miembros mejorando su habilidad para auto ajustarse al paso interno de una persona y alinear sus estados afectivos (Cross, 2005).

**Ilustración 1.** Investigador impartiendo clase en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. Las imágenes han sido distorsionadas para proteger la identidad de los niños.



Es importante mencionar que muchas de las actividades desarrolladas durante la intervención se basaron en los enfoques de educación musical de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály, dado que cubren muchos de los aspectos arriba listados<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El lector puede acceder a los Planes de Clase y al “Libro del Maestro” a través de las siguientes ligas:

[https://eduuaa-my.sharepoint.com/:b:/g/person/raul\\_capistran\\_edu\\_uaa\\_mx/Ed2AXHJnsOVokXb\\_RuVacSYBPCo0rrga2pKT92DZXHTYow?e=C0a8Dt](https://eduuaa-my.sharepoint.com/:b:/g/person/raul_capistran_edu_uaa_mx/Ed2AXHJnsOVokXb_RuVacSYBPCo0rrga2pKT92DZXHTYow?e=C0a8Dt)

[https://eduuaa-my.sharepoint.com/:b:/g/person/raul\\_capistran\\_edu\\_uaa\\_mx/Ebypm4FciJJBqb7Fn-HEzAysBys1xfApOGX30sWeOp4mU3w?e=I4R7Uo](https://eduuaa-my.sharepoint.com/:b:/g/person/raul_capistran_edu_uaa_mx/Ebypm4FciJJBqb7Fn-HEzAysBys1xfApOGX30sWeOp4mU3w?e=I4R7Uo)

## La actividad en el grupo de control

El grupo de control recibió clases de lectura en voz alta y comprensión de lectura, en las que los niños desarrollaron la habilidad de analizar lecturas acordes a su edad y nivel académico para posteriormente: a) describirlas con sus propias palabras; b) responder cuestionarios orales o escritos sobre las mismas; participar en discusiones relacionadas con la lectura y; c) elaborar dibujos alusivos. Los libros de los cuales se tomaron las lecturas fueron: *Y el viento me platicó. Cuento*; *Y el viento me platicó. Leyenda*; *Y el viento me platicó. Fábula*; de Barbará Salazar y Escobedo Solorzano (1990). Este tipo de actividad se seleccionó con la finalidad de que representara una mera extensión de las actividades que los niños ya llevan en sus clases regulares y que no representara una pérdida de tiempo, sino que contribuyera a su formación. Es decir, se trató de seleccionar una actividad de naturaleza neutra.

## Duración

Respecto a la duración de la intervención, se pensó que ésta no debería exceder de un semestre con la finalidad de no interrumpir demasiado las actividades regulares de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes. Al mismo tiempo se pensó en el número mínimo de sesiones de 30 minutos, a través de las cuales el niño tuviera un acercamiento a la educación musical y, a la vez, fuera posible tener algunos resultados tangibles que reflejaran su esfuerzo, con lo que se determinó que 25 sesiones serían un número suficiente.

# RESULTADOS

## Autoestima

Como se mencionó anteriormente el test de autoestima incluye una "prueba de mentiras". Desafortunadamente, solo hubo cuatro test válidos. Cómo puede observarse en la tabla 2, los resultados obtenidos por los participantes en el grupo experimental (pretest  $M=46.33$  y posttest  $M=62.00$ ) reflejan una mejoría en su autoestima. Sin embargo, la Prueba de Wilcoxon<sup>3</sup> arrojó un resultado de  $p=.109$  que indica que no existe una diferencia significativa entre la pretest y la posttest pues el coeficiente es mayor a  $\alpha=.05$ . Los puntajes promedios obtenidos por el grupo experimental indican que permaneció en la categoría de "promedio alto". Por lo que respecta al único estudiante del grupo de control cuyo test resultó válido, los resultados reflejan una disminución en su nivel de autoestima. El puntaje de este estudiante (pretest = 47-posttest = 39) lo coloca en la categoría de "promedio bajo".

<sup>3</sup> Cuando los datos cumplieron con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk se aplicó la prueba T de Student. En su defecto, se aplicó la prueba de Wilcoxon.

**Tabla 2.** Medias y significancia para las variables autoestima, empatía.

<b>AUTOESTIMA</b>					
<b>Grupo Experimental</b>			<b>Grupo de Control</b>		
Pretest	Postest	Prueba de Wilcoxon	Pretest	Postest	Prueba de Wilcoxon
M = 46.33	M = 62.00	Sig. = .109	R = 47	R = 39	N/A
<b>EMPATÍA</b>					
M = 37.7	M = 43.3	Sig. = .012	M = 40	M = 39	Sig. = .473

**Tabla 3.** Medias y significancia para las variables significado y propósito vital y motivación escolar.

<b>SIGNIFICADO Y PROPÓSITO VITAL</b>					
<b>Grupo Experimental</b>			<b>Grupo de Control</b>		
Pretest	Postest	Prueba T de Student	Pretest	Postest	Prueba T de Student
M = 78.10	M = 80.30	Sig. = .527	M = 75.70	M = 65.30	Sig. = .186
<b>MOTIVACIÓN ESCOLAR</b>					
M = 5.7	M = 7.5	Sig. = .045	M = 5.9	M = 5.4	Sig. = .464

## Empatía

La diferencia de resultados entre el pretest (M=37.7) y el postest (M=43.3) indican una mejora en el nivel de empatía del grupo experimental (ver tabla 2). La Prueba de Wilcoxon obtuvo un coeficiente de .012, lo cual indica que hay una diferencia significativa. Por el contrario, los resultados entre el pretest (M=40) y el postest (M=39) del grupo de control, reflejan un descenso mínimo en su nivel de empatía. El nivel de significancia fue nulo.

## Significado y propósito vital

Los resultados entre el pretest (M=78.10) y el postest (M=80.30) indican una pequeña mejora en el nivel de propósito vital de los niños en el grupo experimental (ver tabla 3). La Prueba

T de Student establece que la diferencia no es significativa. El puntaje de la media en el pretest y la media en el posttest colocan a este grupo en un nivel "medio alto". Por otro lado, los resultados entre el pretest ( $M=75.70$ ) y el posttest ( $M=65.30$ ) en el grupo de control, reflejan un descenso en el nivel de propósito vital de los niños. La Prueba T de Student indica que la diferencia no es significativa, sin embargo, la diferencia entre sus medias refleja un descenso del "nivel medio alto" al "nivel medio".

## Motivación escolar

Los resultados reflejan una mejora sensible en el nivel de motivación escolar de los participantes en el grupo experimental (pretest  $M=5.7$ -posttest  $M=7.5$ ), así como un cambio de categoría de "medianamente motivado" a "motivado" (ver tabla 3). La Prueba T de Student obtuvo un coeficiente de .045 lo que hace que el resultado sea estadísticamente significativo. Por otro lado, los resultados entre el pretest ( $M=5.9$ ) y el posttest ( $M=5.4$ ) de los niños en el grupo de control, evidencian una disminución en el nivel de motivación escolar. Sin embargo, la Prueba T de Student indicó que la disminución no es significativa, permaneciendo en la categoría de "medianamente motivados".

## Experiencia óptima o "flujo"

El cuestionario de Mesurado (2008) da inicio con la pregunta cerrada: "¿Te pasó alguna vez, cuando hacías alguna actividad, lo que se describe a continuación?" (aquí se proporciona una descripción de experiencia óptima). Solo si la respuesta era positiva, el participante podía continuar con los ítems 2, 3 y 4. La pregunta 2 ("¿Con que actividad te paso eso?") es abierta y permite identificar las actividades específicas que generan la experiencia óptima; la pregunta 3 ("¿En qué piensas cuando realizas esa actividad?") también es abierta y tiene como propósito explorar el estado de autoconsciencia. Finalmente, la pregunta 4 ("¿Por qué realizas esa actividad?") es de opción múltiple e investiga el ejercicio de la voluntad relacionado con la elección de la tarea.

Para evaluar los resultados se siguieron las instrucciones proporcionadas por Mesurado (2008). Primero, se contabilizó el número de participantes que reportaron tener experiencias óptimas (pregunta 1). Como puede verse en la tabla 4, tanto en el grupo experimental como en el de control hubo un incremento entre pretest y posttest, sin embargo, el aumento en el grupo experimental fue mayor.

Por lo que respecta a las actividades que propiciaban el estado de experiencia óptima (pregunta 2), se encontraron ocho categorías (ver tabla 4). Es importante mencionar que, cuando los participantes dieron más de una respuesta, ésta se codificó en función del orden reportado. En este caso, en dos ocasiones un mismo participante reportó tener experiencias óptimas en dos actividades distintas. Las actividades con mayor frecuencia fueron ver televisión y hacer deporte.

**Tabla 4.** Categorización y contabilización de experiencias óptimas

Actividad	Grupo Experimental			Grupo de Control		
	Pretest	Posttest		Pretest		Posttest
	Act. 1	Act. 1	Act. 2	Act. 1	Act. 2	Act. 1
Deportes		2		1	1	6
TV	3	5		1		0
Actividades artísticas	1	2				0
Reuniones y actividades sociales				2		0
Actividades académicas	1		1			1
Jugar				2		0
Lectura	1					0
Tareas domésticas		1				0
Perdidos (no se contabilizan)						2
Número de niños exp. óptima	6	10		6		7

Con respecto a la pregunta 3 (“¿En qué piensas cuando realizas esa actividad?”), la cual explora la autoconciencia al momento de tener la experiencia óptima, los resultados indican que en el grupo experimental hubo un incremento en la categoría de “pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos”. En ese grupo destaca el tipo de respuestas proporcionadas, tales como: “En felicidad”; “Alegría o enojo”; “Emoción y alegría” y “En mis seres queridos”. Del mismo modo, en el grupo de control destaca el incremento, aunque mínimo, en la categoría de “Pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen” (ver tabla 5).

**Tabla 5.** Estado de autoconciencia al momento de tener la experiencia óptima

Tipo de autoconciencia	Grupo Experimental		Grupo de Control	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Pensamientos centrados “en nada”	3	3	1	0
Pensamientos centrados en la tarea misma o en el desarrollo de la actividad	1	1	0	0
Pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen	2	2	0	2
Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos	0	4	5	5
<b>Total</b>	6 = 60%	10 = 100%	6 = 60%	7 = 70%

La cuarta y última pregunta de esta parte (“¿Por qué realizas esa actividad?”) es de opción múltiple e investiga el ejercicio de la voluntad en la elección de la actividad. Las opciones fueron: a) “porque tenías que hacerlo”; b) “porque querías hacerlo”; y c) “porque no tenías nada que hacer”. En ambos grupos destaca el incremento en la categoría: “porque quieres hacerlo”, lo que refleja un aumento en la voluntad de llevar a cabo la actividad para beneplácito propio (ver tabla 6). Es importante mencionar que solamente dos actividades reportadas por participantes en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, parecen cumplir con todos los requisitos para ser consideradas como experiencias óptimas. En ambos casos, la actividad fue la danza y la meta fue clara (“Que me quiero esforzar para hacer cosas con excelencia”, “En que me salga bien y correcto”), la retroalimentación era inmediata, y la actividad se hacía “porque se quiere hacer”. Por otro lado, en el grupo de control también se reportaron dos actividades que cumplían con todos los requisitos. Las actividades estaban representadas por el baloncesto y el fútbol; en ellas, existía el objetivo de “meter un gol” o “meter una canasta” y se llevaban a cabo “porque se quiere hacer”. Sin embargo, solo fueron reportadas en el postest.

**Tabla 6.** Ejercicio de la voluntad al seleccionar la actividad

Ejercicio de Voluntad	Grupo Experimental		Grupo de Control	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Porque tienes que hacerlo	0	1	1	3
Porque quieres hacerlo	2	5	3	4
Porque no tienes nada que hacer	4	4	2	0
<b>Total</b>	6	10	6	7

## ALGUNAS OBSERVACIONES TOMADAS EN EL DIARIO DE CAMPO DURANTE LA INTERVENCIÓN

Durante las primeras seis semanas algunos de los niños mostraron una actitud de recelo y desconfianza. Durante ese periodo, fueron particularmente preocupantes las manifestaciones de frustración y la actitud de derrota ante la más mínima dificultad, así como las expresiones de desprecio al recibir palabras de exhortación y las burlas al recibir palabras de encomio por logros auténticamente alcanzados. Fue al inicio de la séptima semana que comenzaron a observarse cambios importantes en la actitud de los niños, tales como sonrisas de satisfacción al lograr una ejecución impecable en los xilófonos, aceptación de palabras de elogio, persistencia para lograr un objetivo e interés por saber cómo mejorar en un ejercicio. Es importante destacar un par de factores; primero, para ese momento, los participantes habían ya desarrollado cierta familiaridad con el investigador; segundo, después de seis semanas de trabajo, habían consolidado un conocimiento musical que, aunque mínimo, les permitía desenvolverse con mayor soltura y destreza. La experiencia estuvo a punto de ser arruinada un par de semanas antes del concierto final, cuando el investigador, en un esfuerzo porque “todo saliera bien” comenzó a exigir mayor precisión en la ejecución de las piezas que se estaban preparando. Afortunadamente, los rostros de los niños manifestando molestia y enojo fueron suficientes

para que el investigador reflexionara y retomara el estilo de enseñanza y aprendizaje que se había establecido originalmente.

Quizá, debido a la similitud con las labores llevadas a cabo regularmente en la vida escolar de los niños, las actividades en el grupo de control se desarrollaron de manera bastante satisfactoria. Los niños leyeron en voz alta las fábulas, cuentos y leyendas de Barbará Salazar y Escobedo Solorzano (1990) y participaron activamente en los ejercicios de comprensión de lectura, incluyendo la descripción de acciones, sucesos, paisajes, entornos y estados psicológicos de los personajes; respondieron de manera oral o escrita a los cuestionamientos de la maestra; participaron en discusiones relacionadas con la lectura y elaboraron dibujos alusivos. Ocasionalmente, se generaron problemas de disciplina que, desde la perspectiva de la maestra, no representaron problema alguno.

## CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del investigador, el estudio cubrió satisfactoriamente los objetivos planteados: determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman (2011): a) emociones positivas; b) compromiso, c) relaciones positivas, d) significado y propósito vital; y e) logros. Adicionalmente, en mayor o menor medida se obtuvo información que refleja los efectos positivos que la educación musical y el involucramiento en actividades musicales ejerce en el bienestar psicológico.

Por lo que respecta a la autoestima, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Miranda et al. (2011), en opinión del investigador, no funcionó a satisfacción. Como se comentó anteriormente, solo cuatro niños aprobaron la “escala de mentiras”.

A pesar de ello, los pocos resultados obtenidos indicaron que los cambios fueron positivos. Esa mejoría, aun cuando es mínima, se correlaciona con los resultados reportados por Broh (2002), Hietolahti-Ansten y Kalliopuska (1991) y Rickard et al. (2012). Aunado a lo anterior, el investigador considera que, si bien los resultados en cuanto a autoestima exhiben grandes limitaciones, es necesario tomar en cuenta lo que éste observó durante la intervención en lo relativo a cambios positivos en el nivel de autoestima de los niños. En ese sentido coincide con Reynolds (1993, p. 24) quien afirma:

Gran parte de la investigación sobre terapia, así como parte de la investigación educativa, indicaron que si bien los instrumentos de medición tradicionales no mostraron cambios estadísticamente significativos en el autoconcepto, los investigadores observaron cambios en el comportamiento o las actitudes de los sujetos (Henderson, 1983; Kivland 1986; Michel y Farrell, 1973; Morrison y Thomas, 1975; Perrine, 1989). Esto sugiere que si bien un instrumento de medición puede ser apropiado en un contexto, su uso puede estar limitado en otros contextos donde el concepto de autoconcepto del investigador no coincide con el del instrumento. Otras posibilidades son que los cambios de comportamiento que se producen en períodos de tiempo relativamente cortos son precursores de los cambios eventuales del autoconcepto que los instrumentos tradicionales de medición del autoconcepto no detectan hasta mucho más tarde.

Así, el investigador considera que quizá, lo más valioso de este estudio, fue haber sido testigo de un cambio importante en los niños participantes, en donde pudo ver un cambio dramático

en su actitud, comportamiento y desempeño, como se reportó en el apartado de “Algunas observaciones tomadas en el diario de campo durante la intervención”.

En lo concerniente al efecto de la educación musical en la empatía, los resultados fueron definitivamente positivos y estadísticamente significativos. Esos resultados se correlacionan con los resultados obtenidos por Hylton (1981) y Rabinowitch et al. (2012) y se reflejaron en una palpable mejoría en la actitud de cooperación y trabajo en equipo por parte de los participantes. En la dimensión de significado vital, hubo una leve mejoría que, aun cuando no fue estadísticamente significativa, se correlaciona con los resultados obtenidos por Johnson y Eason (2014). Finalmente, en lo relativo al efecto de la educación musical en un mayor interés e involucramiento en actividades académicas, los resultados obtenidos indican que se logró una diferencia estadísticamente significativa entre las medias del pretest y el postest, lo que hace que los resultados se correlacionen con las conclusiones obtenidas por Hylton (1981).

Por lo que respecta a las experiencias óptimas o flujo, los resultados logrados no se correlacionan con los obtenidos por Ashley (2002), Custodero (1998) y Lamont (2011), dado que los internos no reportaron haber tenido experiencias óptimas durante las actividades de educación musical, sino durante actividades cotidianas como ver televisión o hacer deporte. Sin embargo, los resultados reflejan mejoras importantes:

- a) Hubo un incremento importante en la frecuencia de experiencias óptimas (66.66%) y, al igual que en el estudio llevado a cabo por Anderson y Overy (2010), los resultados indican que la música y las actividades de educación musical pudieron haber promovido un incremento en el nivel de compromiso en actividades educativas;
- b) Hubo cambios importantes en el nivel de autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima. El incremento se dio en la categoría de “Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos” (0-4 frecuencias).
- c) Finalmente, hubo cambios muy relevantes en el ejercicio de la voluntad, representados por un incremento en la categoría de “Porque quieres hacerlo” (2-5).

De acuerdo con Herrera Santí (1997), las familias funcionales promueven el desarrollo integral de sus miembros y mantienen estados de salud favorables. Para entender la afirmación anterior, es importante recordar la definición proporcionada por la OMS, respecto a que la salud no solo implica la ausencia de síntomas de enfermedad, sino también el disfrute de bienestar psicológico y social. Por lo anterior, Valladares González (2008), establece que una familia funcional promueve estados de bienestar psicológico adecuados que favorecen un mejor desarrollo y desempeño de sus miembros. De lo anterior podrían derivarse los bajos resultados obtenidos a través del pretest, y que confirman las graves consecuencias de la disfuncionalidad familiar o, como en el caso de algunos de los participantes de la Ciudad de los Niños, las consecuencias de no pertenecer a familia alguna.

Con la cantidad de muestra, los resultados de este estudio no pueden tomarse en ningún caso como concluyentes, sin embargo, representan una contribución más sobre los efectos de la educación musical en el bienestar psicológico de los niños y la importancia de la música en sus vidas. El investigador espera que los resultados contribuyan a desarrollar una mayor conscientización sobre la importancia de la educación musical, como un instrumento que puede contribuir significativamente en la formación de los niños, ayudándolos a superar los retos que su desarrollo implica, sobre todo, en situaciones de desventaja, como la que viven los internos de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes.

## IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA

Generalmente, las clases de educación musical suelen considerar una presentación al final del curso, que permita al niño mostrar antes sus padres, familiares y amigos, los resultados alcanzados. Desgraciadamente, en muchas ocasiones la preocupación por parte del maestro de que “todo salga bien”, ejerce una gran presión en él, por lo que comienza a exigir, a regañar, y muchas veces a gritar. El investigador recomienda no perder de vista el verdadero objetivo de la educación musical, que es, que el niño aprenda a amar la música y desarrolle su sensibilidad. En ese sentido, es importante encontrar un balance que permita al profesor preparar adecuadamente a sus discípulos, sin dañar el espíritu de armonía y disfrute que debe prevalecer en la clase en todo momento. Por supuesto, una cuidadosa selección de las piezas o ejercicios que se adecuen a la capacidad de los estudiantes favorecerá que estén debidamente preparadas para el concierto de cierre.

Adicionalmente, el aprendizaje y disfrute musical no se limita a la ejecución de un instrumento, la interpretaciones de piezas musicales y la ejecución en ensambles. Como se ha visto, las actividades y juegos que involucran el movimiento corporal expresivo, la imitación y el involucramiento rítmico favorecen el desarrollo del bienestar psicológico del niño y, más aun, representan un verdadero disfrute. Existe una gran diversidad de actividades musicales que podemos encontrar en libros y páginas de internet y que van a contribuir para crear clases en las que el niño puede aprender y divertirse. Se exhorta a los maestros a asistir a seminarios y congresos como ISME y SLDEM para mantenerse actualizados e incrementar su conocimiento de este tipo de actividades

## CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Una primera recomendación para futuras investigaciones, sería utilizar algún otro inventario de autoestima. El Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Miranda et al. (2011), utilizado para este estudio presentó el problema de que la mayoría de los niños no aprobó la escala de mentiras. Resulta muy extraño que la gran mayoría de los niños hubiera respondido de manera defensiva, o haya comprendido la intención del cuestionario y tratado de responder positivamente a todos los ítems. Por otro lado, el investigador considera que, si bien la investigación cuantitativa arroja cifras duras capaces de reflejar con claridad cambios conductuales, emocionales y actitudinales, es importante mencionar que, desde su perspectiva, ésta no profundiza en el verdadero sentir de los participantes. El investigador recomienda apoyar las investigaciones de este tipo en enfoques cualitativos como la observación, los grupos focales y la entrevista etnográfica, que permitan tener un acercamiento más estrecho con los participantes, observar sus cambios y escuchar de viva voz lo que ellos sienten y piensan. Finalmente, no se debe olvidar que, contribuir a la formación integral de los niños se verá reflejado en futuros ciudadanos más plenos, generosos, responsables y humanos. Adicionalmente, el aprendizaje y disfrute musical no se limita a la ejecución de un instrumento, la interpretaciones de piezas musicales y la ejecución en ensambles. Como se ha visto, las actividades y juegos que involucran el movimiento corporal expresivo, la imitación y el involucramiento rítmico favorecen el desarrollo del bienestar psicológico del niño y, más aun, representan un

verdadero disfrute. Existe una gran diversidad de actividades musicales que podemos encontrar en libros y páginas de internet y que van a contribuir para crear clases en las que el niño puede aprender y divertirse. Se exhorta a los maestros a asistir a seminarios y congresos como ISME y SLDEM para mantenerse actualizados e incrementar su conocimiento de este tipo de actividades

## FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

El autor desea expresar su agradecimiento a la Dra. Cecilia Méndez Sánchez por su disposición para asesorarlo respecto a la aplicación y evaluación de los test psicológicos

## BIBLIOGRAFÍA

- Alperson, R. (1995). *A Qualitative Study of Dalcroze Eurhythmics Classes for Adults* (Tesis doctoral). Universidad de Nueva York, Estados Unidos.
- Anderson, K. y Overy, K. (2010). Engaging Scottish young offenders in education through music and art. *International Journal of Community Music*, 3(1), 47-64. DOI: 10.1386/ijcm.3.1.47/1
- Ashley, M. (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education*, 102(4), 180-186. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/09654280210434255>
- Ávila de Encío, C. (2017). *Cuestionario para Valorar la Motivación Escolar*. Recuperado de <http://www.vivirenfamilia.net/blog/cuestionario-para-valorar-la-motivacion-escolar-carmen-avila-de-encio>
- Bakagiannis, S. y Tarrant, M. (2004). Can music bring people together? Effects of musical identity on intergroup bias in adolescence. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Evanston, IL. Adelaide, Australia: Causal Productions. DOI:10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x
- Baker, R. A. (2011). *The Relationship between Music and Visual Arts Formal Study and Academic Achievement on the Eighth-Grade Louisiana Educational Assessment Program (LEAP) Test*. (Doctoral dissertation). Louisiana State University, United States of America. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518493.pdf>

- Beard, S. K. (2015). Theoretically speaking: an interview with Mihaly Csikszentmihalyi on flow theory development and its usefulness in addressing contemporary challenges in education. *Educational Psychology Review*, 27, 353–364. DOI: 10.1007/s10648-014-9291-1
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), 11818-11823. Recuperado de <http://www.pnas.org/content/98/20/11818.full.pdf>
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69–95. DOI: 10.2307/3090254
- Caldwell, J.T. (2012). *Expressive Singing. Dalcroze Euritmics for Voice*. Estados Unidos: Pearson.
- Castro, D., Galante, M.G. y Limongi, J. R. (2013). La experiencia estética y su medición: Una prueba piloto en cátedras de Estética de la Música, DAMus, IUNA. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1(1), 19-31.
- Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A. C. (2007). *Ciudad de los Niños de Aguascalientes*, A. C. Recuperado de <http://ciudaddelosninos.blogspot.com.es/2007/11/ciudad-de-los-ninos-de-aguascalientes-c.html>
- Clayton, M., Sager, R. y Will, U. (2005). In time with the music: the concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *European Meetings in Ethnomusicology*, 11, 1-82. Recuperado de <https://oro.open.ac.uk/2661/1/InTimeWithTheMusic.pdf>
- Cliff, S., Hancox, G., Staricoff, R. y Whitmore, C. (2008). *Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research*. Folkestone, UK: Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health. Recuperado de <https://www.canterbury.ac.uk/health-and-wellbeing/sidney-de-haan-research-centre/documents/singing-and-health.pdf>
- Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. En D. Miell, R. MacDonald, y D. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 27-43). Oxford: Oxford University Press.
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12, 21-27. DOI: 10.1177/104837139801200106
- Eerola, P. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104. DOI: org/10.1080/14613808.2013.829428
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. DOI: 10.1007/BF00991640

- Emmons, R. A. (1997). Motives and goals. En R. Hogan y J. A. Johnson (Eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 485-512). San Diego, CA: Academic Press.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C.L.M. Keyes (Ed.), *Flourishing: The Positive Person and the Good Life* (pp. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferguson, L. S. (2003). *I See Them Listening: A Teacher's Understanding of Children's Expressive Movements to Music in the Classroom* (Tesis Doctoral). Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2142/79794>
- Frankl, V. E. (1991). *El Hombre en Busca de Sentido*. Barcelona, Editorial Herder. (Obra original publicada en 1946).
- Frith, C. y Frith, U. (2006). How we predict what other people are going to do. *Brain Research*, 1079, 36-46. DOI: 10.1016/j.brainres.2005.12.126.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Goethem, A. y Sloboda, J. (2011). The functions of music regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208-228.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócese a ti Mismo. Programa de Alfabetización Emocional*. Barcelona. Paidós.
- Habron, J. (2014). 'Through music and into music', through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2): 90-110. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/271191441\\_'Through\\_music\\_and\\_into\\_music'\\_-\\_through\\_music\\_and\\_into\\_wellbeing\\_Dalcroze\\_Eurhythmics\\_as\\_Music\\_Therapy](https://www.researchgate.net/publication/271191441_'Through_music_and_into_music'_-_through_music_and_into_wellbeing_Dalcroze_Eurhythmics_as_Music_Therapy)
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves Why Learning is not all in Your Mind*. Salt Lake City: Great River Books.
- Helmrich, B. H. (2010). Window of opportunity? Adolescence, music, and algebra. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 557-577. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1023.8686&rep=rep1&type=pdf>
- Hernández-Avelar, A. (14 de enero de 2017). Comunicación personal.
- Herrera Santí, P. M. (1997). La familia Funcional y Disfuncional. Un Indicador de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es).

- Hietolahti-Ansten, M. y M. Kalliopuska. (1991). Self-Esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1364-1366. Recuperado de <https://doi.org/10.2466/pms.1990.71.3f.1364>
- Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930: 43-61. doi:10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x
- Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in high school student participants' perceptions of the meaning of choral singing experience. *Journal of Research in Music Education*, 29(4), 287-303. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3345005>
- Johnson, C. y Eason, B. (2014). *KU research establishes link between music education and academic achievement. The University of Kansas*. Recuperado de <https://news.ku.edu/2014/01/14/ku-research-establishes-link-between-music-education-and-academic-achievement>
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45, 321-349. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/001872679204500402>
- Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9ceb/e342b4712f4998e3366ac77064fcf35340d9.pdf>
- Kreutz, G. (2014). Singing and social bonding. *Music and Medicine*, 6(2), 51-60. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/267632743\\_Music\\_Medicine\\_2014\\_Volume\\_6\\_Issue\\_2\\_Pages\\_51\\_-\\_60\\_Kreutz\\_Singing\\_and\\_Social\\_Bonding\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/267632743_Music_Medicine_2014_Volume_6_Issue_2_Pages_51_-_60_Kreutz_Singing_and_Social_Bonding_Introduction)
- Lamont, A. (2011). University students' strong experiences of music: pleasure, engagement, and meaning. *Musicae Scientiae*, 15(2), 229-249. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/102986491101500206>
- Madsen, C., Brittin, R., Capperella-Sheldon, D. (1993). An empirical method for measuring the aesthetic experience to music. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 57-69. <https://doi.org/10.2307/3345480>
- Maes, P., Leman, M., Palmer, C. y Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, 4(1008), 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.01008
- Mesurado, B. (2008). Validez Factorial y Fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 25(1), 159-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445009.pdf>
- Miranda, J. B., Miranda, J. F. y Enríquez, A.L. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(4), 5-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>

- Morán Astorga, C. y Menezes dos Anjos, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/viewFile/292/207>
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–105). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pates, J., Karageorghis, C. I., Fryer, R. y Maynard, I. (2003). Effects of asynchronous music on flow states and shooting performance among netball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 415–427. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00039-0](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00039-0)
- Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 242-262. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08098131.2010.489998>
- Putnam, R.D. (2001). Sport, Culture and Social Capital. Lecture delivered to the *Institute for Public Policy Research*. Recuperado de [http://www.ippr.org/uploadedFiles/research/events/Arts\\_and\\_Culture/RDP%20on%20sports%20arts%20and%20social%20capital.pdf](http://www.ippr.org/uploadedFiles/research/events/Arts_and_Culture/RDP%20on%20sports%20arts%20and%20social%20capital.pdf)
- Putnam, R.D. y Feldstein, L.M. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484 - 498. DOI: 10.1177/0305735612440609
- Reynolds, J. W. (1993). Education and Student Self-Concept: A Review of Literature. *Research Perspectives in Music Education*, 4(1), 20-27. Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/fmea/rpme/1993/00000004/00000001/art00006>
- Richaud M. C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista IIPS, Facultad de Psicología*, 11(1), 101-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3880>
- Rickard, N.S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: the effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292–309. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>

- Rose, D.C., Jones-Bartoli, A. y Heaton, P.H. (2015). A study of cognitive and behavioural transfer effects associated with children learning musical instruments for the first year over one academic year. *The Psychology of Education Review*, 39(2), 54-70. Recuperado de [https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/18872/Accepted\\_Manuscript.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/18872/Accepted_Manuscript.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *American Psychological Society*, 15(8), 511-514. Recuperado de <https://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/MusicLessons.pdf>
- Seligman, M.E.P. (1999). The president´s address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562. Recuperado de [https://positivepsychologynews.com/ppnd\\_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf](https://positivepsychologynews.com/ppnd_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf)
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well Being*. New York: Free Press.
- Shoshani, A y Russo-Netzer, P. (2017). Exploring and assessing meaning in life in elementary school children: Development and validation of the meaning in life in children questionnaire (MIL-CQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 460–465. Recuperado de <https://kundoc.com/pdf-exploring-and-assessing-meaning-in-life-in-elementary-school-children-developmen.html>
- Stacey, R., Brittain, K. y Kerr, S. (2002). Singing for health: An exploration of the issues. *Health Education*, 102(4), 156–162. DOI: 10.1108/09654280210434228
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals New York Academy of Sciences*, 930, 1-16. DOI:10.1111/j.1749-66322001.tb05721.x.
- Valladares González, A. M. (2008). La Familia. Una Mirada Desde la Psicología. *Medisur*, 6(1), 4-13. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402/319>
- Van der Merwe, L. (2014). The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study. *Psychology of Music*, 43(3), 390-406. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0305735613513485>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5(803), 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.0080
- Wong, P. T. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International Forum for Logotherapy*, 20, 85–94. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/308052294\\_Meaning-centered\\_counseling\\_A\\_cognitive-behavioral\\_approach\\_to\\_logotherapy](https://www.researchgate.net/publication/308052294_Meaning-centered_counseling_A_cognitive-behavioral_approach_to_logotherapy)
- Zarzar Charur, C. A. (2006). *Habilidades Básicas para la Docencia*. México: Editorial Patria.



**“UNA MIRADA  
INTEGRADORA DE LAS  
ARTES EN LA DIDÁCTICA  
DEL PATRIMONIO  
ARTÍSTICO Y MUSICAL  
(FORMACIÓN DE MAESTROS)”**

**Susana Sarfson Gleizer**  
Universidad de Zaragoza

AN INTEGRATIVE VIEW OF THE ARTS IN THE TEACHING OF ARTISTIC  
AND MUSICAL HERITAGE (TEACHER TRAINING)

## RESUMEN

Este artículo ofrece una serie de reflexiones acerca de las relaciones entre las artes, en especial entre música y artes plásticas, y subraya la necesidad de promover los legados culturales en todos los niveles educativos. Se tienen en cuenta antecedentes diversos, y se ofrecen algunas propuestas que, sin desnaturalizar la enseñanza musical (que debe estar a cargo de un docente con formación musical suficiente y conocer metodologías de enseñanza adecuadas), podrían ser desarrolladas, con la prudencia necesaria, por un docente generalista. Hay que tener en cuenta que, actualmente, en la formación inicial de maestros en España, los planes de estudios que implementan las distintas universidades son diferentes. Sin embargo, en todos puede encontrarse algunas asignaturas que ofrecen una formación inicial sobre artes plásticas y sobre música, que tratan de proporcionar el desarrollo de competencias epistemológicas, técnicas y didácticas. Probablemente el peso de estas asignaturas en los planes de estudios sea relativamente escaso para tan altos objetivos. Por esto, en este artículo también se presentan algunos ejemplos de experiencias que pueden contribuir a la vinculación entre las artes, mediante actividades eminentemente prácticas pero con un sustento teórico, que pueden propiciar la profundización en algunos elementos de los lenguajes artísticos implicados y en la presencia de símbolos que aparecen reiteradamente en la historia de las artes.

## PALABRAS CLAVE

Educación Musical, Música, Artes plásticas, Educación, Formación docente

## ABSTRACT

This article offers a series of reflections on the relationships between the arts, especially between music and plastic arts, and underlines the need to promote cultural legacies at all educational levels. A variety of backgrounds are taken into account, and some proposals are offered that, without distorting musical teaching (which must be in charge of a teacher with sufficient musical training and knowing appropriate teaching methodologies), could be developed, with the necessary prudence, by a generalist teacher. It should be borne in mind that, currently, in the initial training of teachers in Spain, the curricula that implement the different universities are not the same. However, in all of them, you can find some subjects that offer an initial training in fine arts and music, which try to provide the development of epistemological, technical and didactic competences. The weight of these subjects in curricula is likely to be relatively low for such high goals. For this reason, this article also presents some examples of experiences that could contribute to the linkage between the arts, through eminently practical activities, but with a theoretical basis, which can lead to deepening in some elements of the artistic languages involved and in the presence of symbols that appear repeatedly in the history of the arts.

## KEYWORDS

Music Education, Music, Fine Arts, Education, Teacher Training

# UNA MIRADA INTEGRADORA DE LAS ARTES EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y MUSICAL (FORMACIÓN DE MAESTROS)

**Susana Sarfson Gleizer**  
Universidad de Zaragoza

## INTRODUCCIÓN

En general puede afirmarse que lo propio de la obra de arte es despertar al interlocutor a un mundo distinto, instalar un interrogante que remita al propio mundo interior del contemplador. Entonces hay una comunicación con el creador, donde interactúan sus intenciones, el reflejo de su contexto, y el mundo interior de quien recibe la obra. Evidentemente, el hecho de compartir la semántica de los códigos simbólicos que puedan estar implícitos permite una comprensión más rica de esa interlocución.

Es importante recordar que, aunque se buscan puntos de contacto o interconexión entre artes plásticas y musicales, ambos lenguajes tienen características distintivas, y un desarrollo técnico propio que es necesario dominar antes de intentar enseñar. Por esto, el hecho de referir la existencia de conexiones entre ambos no exime de la necesidad de dominio de la epistemología y de la técnica por parte de los docentes.

## LAS POÉTICAS (ARISTÓTELES, HORACIO, HEGEL)

La formación de maestros tiene que resguardar su componente de formación humanística. En este ámbito, es ineludible la mención a las Poéticas, tratados donde se busca explicar todos los aspectos expresivos y técnicos de las artes. Muchos autores eminentes han considerado a la poesía como la más sublime entre las artes, pero para llegar a la poesía han tenido en cuenta los rasgos característicos de las artes plásticas y de la música. En este apartado se rescatan algunos conceptos cuyo conocimiento es básico dentro de una formación humanística, en relación con el tema planteado. Es decir, se mencionan conceptos básicos para el tema que nos ocupa, como parte del sustento teórico.

La Poética de Aristóteles intenta realizar una sistematización estética, aunque lo que hoy se conserva es una serie de fragmentos. Aunque, evidentemente, se centra en la expresión lite-

raria, realiza referencias a otras artes, en especial a la música, dado que la literatura griega tenía en cuenta los ritmos en cada género y especie literaria. Un concepto presente en todas las artes es el de mimesis: el acercamiento hacia la imitación o reflejo de la realidad.

*“Es así que (unos por su arte, otros por su costumbre) mimetizan muchas cosas u las describen sirviéndose de colores y formas, otros se valen de la voz, como, por ejemplo, entre las artes mencionadas, todas mimetizan con el ritmo, con la palabra y con la armonía, combinados o no; por ejemplo, la aulética, la citarística y algunas otras tienen el mismo efecto, tal la siríngica, que se valen únicamente de la armonía y el ritmo, o la danza, que utiliza el ritmo sin armonía: pues los que la practican por medio de ritmos gesticulantes mimetizan caracteres, pasiones y actos” (González Pérez, 1982: 60).*

Horacio en su *Arte Poética* insiste en la necesidad de que el creador revise y mejora la obra de arte una y mil veces hasta llegar a la excelencia: *“Censurad el poema que no han corregido muchos días y muchas tachaduras no han pulido diez veces hasta poder desafiar a la uña mejor cortada” (González Pérez, 1982: 135).* Esta insistencia en la búsqueda de la perfección se reitera con numerosos ejemplos, donde refiere que la obra de arte no sólo es producto de la inspiración, sino de la continuidad de una práctica, que puede realizarse después del sabio magisterio: *“El tocador de flauta que toca en los Juegos Píticos, ha aprendido primeramente y ha tenido un maestro” (González Pérez, 1982: 140).*

Hegel ordena las artes en un sistema que busca la manifestación sensible de las ideas. En las distintas artes hay diferentes grados de materialidad, que van desde la arquitectura y la escultura (las más tangibles), pasa por la pintura y la música, hasta llegar a la desmaterialización que para él ofrece la expresión poética: La música *“se desenvuelve en el campo de la imaginación, que crea todo un mundo de objetos con el carácter determinado de las imágenes de la escultura y la pintura” (Hegel: 1947: 19).* Las imágenes del mundo se volatilizan y a través de la imaginación y de la facultad de conservar las imágenes, estas se van sublimando hasta volver a materializarse a través de la expresión artística.

Muchos creadores (escritores, artistas plásticos y músicos) han tenido en cuenta las concepciones estéticas de los filósofos, y estas ideas han influido en ellos. Por otra parte, el espectador no es pasivo, y establece un diálogo con el creador, aportando su imaginación, sus vivencias, su capacidad de decodificación simbólica. La música y las artes plásticas requieren entonces de la participación activa de la persona, y su práctica proporciona las experiencias que permiten interiorizar cuestiones inefables (Sarfson, 2015: 310).

Para los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, es importante recordar y tener en cuenta que cada una de las artes ofrece la posibilidad de un medio de expresión distinta, que involucra formas diversas de diálogo personal con distintos grados de concreción material. Aunque artes plásticas y música comparten la capacidad expresiva, la diversidad de medios y de técnicas lleva aparejada la posibilidad de ampliar el abanico de experiencias y aprendizajes para sus alumnos. Distintas artes, distintas técnicas, distinto tipo de pensamiento. Todos valiosos en la experiencia formativa. Todos vinculados a un patrimonio cultural universal.

## LA ICONOGRAFÍA MUSICAL

A lo largo de la Historia del Arte es posible encontrar numerosos ejemplos, en todas las épocas, donde se pone en evidencia el atractivo que ha supuesto para los artistas plásticos la representación de sujetos musicales (instrumentistas o instrumentos, cantantes, danzas, esce-

nas donde la música participa de una u otra forma). Algunas de estas obras (esculturas, relieves, pinturas, etc) llegan a ser documentos complementarios para los estudios musicológicos, cuando reflejan prácticas musicales en sus contextos, o bien en los casos en que los artistas han plasmado instrumentos musicales con fidelidad a los modelos. Otras veces, la obra de arte plástico no es tan mimética, sino que tiene un carácter más simbólico, y representa ideas inefables relacionadas con determinado carácter de los instrumentos musicales o de sus prácticas interpretativas (por ejemplo, escenas con instrumentos de cuerda como reflejo de lo apolíneo, o escenas pastoriles con instrumentos de viento como emblema de un locus amoenus). Por tanto, el conocimiento de las tradiciones mitológicas y religiosas completa el contexto del mensaje artístico, con conceptos que son, muchas veces, inefables.

Por esto, la iconografía musical puede ser un recurso para la docencia en todos los niveles de enseñanza, que lleva a conocer patrimonio histórico, y a enriquecer propuestas de actividades que resulten motivadoras no sólo para el alumnado sino también para los docentes. La iconografía musical puede armonizar conocimientos, técnicas, metodologías, en suma: competencias docentes propias tanto de la educación musical como de la educación plástica (Sarffson, 2015: 310).

Por otra parte, toda obra de arte lleva implícita la cultura donde se origina, y en su estudio es relevante valorar los posibles significados, e indagar acerca del contenido de las imágenes, así como proponer una interpretación cultural de la forma artística, de manera de contribuir a la comprensión de la cultura de un período determinado (Warburg, 2005: 223). Entonces, al enfrentarnos a una obra de arte plástico con representaciones musicales hay que intentar traspasar el tema evidente, e intentar aprehender el significado simbólico, para lo cual es necesario cultivar un rasgo importante en la profesión docente que es la empatía. Se han de distinguir varios niveles de experiencia: en primer lugar, la descripción pre-iconográfica, que menciona el tema en un nivel primario; en segundo lugar, el análisis iconográfico, que expresa el contenido convencional identificando sus fuentes pictóricas, históricas, literarias; y en tercer término, la interpretación iconológica, que pone en evidencia el contenido intrínseco y el mundo simbólico expresado: "In whichever stratum we move, our identifications and interpretations will depend on our subjective equipment, and for this very reason will have to be supplemented and corrected by an insight into historical processes the sum total of which may be called tradition" (Panofsky, 1955: 39)<sup>1</sup>.

En todo esto subyace el concepto de metáfora, la expresión de relaciones entre conceptos y, en definitiva, la afinidad entre pensamiento abstracto y representación artística (Gombrich, 1972: 15). Todo esto, evidentemente, también tiene un amplio uso en el arte literario, y los símbolos e imágenes evocadas mediante el texto son un elemento fundamental en la elaboración poética. En la literatura (narrativa, dramática o lírica) también es frecuente el empleo de símbolos, y en especial mencionamos los elementos musicales de carácter simbólico, como medio de referir conceptos abstractos, muchas veces complejos e inefables (Sarffson y Madrid, 2017: 232).

---

<sup>1</sup> En cualquier estrato que nos movamos, nuestras identificaciones e interpretaciones dependerán de nuestras herramientas subjetivas, y por esta misma razón tendrán que ser complementadas y corregidas por una visión de procesos históricos cuya suma total podría ser llamada tradición.

## UNA POSIBLE APLICACIÓN EN LAS AULAS

Una vez realizado este recorrido a través de un marco teórico básico para sustentar propuestas de aula, se ofrecen a continuación ideas de posibles aplicaciones didácticas de carácter interdisciplinar, en las que la iconografía musical puede ser un recurso para dinamizar los aprendizajes y volcarlos en su faceta de aplicación práctica.

Para obtener imágenes de obras de arte de excelente calidad, las páginas web de los principales museos del mundo ofrecen una fuente de recursos inmensa. Los museos han desarrollado departamentos didácticos y de difusión que permiten acceder a imágenes de excelente calidad, útiles en este caso para disponer de recursos para la docencia.

Una vez seleccionado un repertorio de imágenes con iconografía musical, debe relacionarse cada imagen con una obra o fragmento musical. El docente puede aplicar la observación de la imagen en tres niveles de profundización (siguiendo la propuesta de Panofsky anteriormente mencionada): a) Descripción de la imagen y su significado primario, b) Valoración de fuentes históricas o alegorías que sustentan las imágenes, c) Valor simbólico e interpretación propiamente dicha. Tanto en los distintos cursos de Educación Primaria, como aún en Educación Infantil, es posible referir algún aspecto en estos tres niveles, naturalmente seleccionando imágenes adecuadas para el nivel docente, así como las explicaciones en los tres niveles. Por otra parte, las audiciones seleccionadas deben ser también analizadas, mediante una metodología de audición activa, adecuando las categorías de análisis al nivel educativo: forma musical, carácter, características de la melodía o de los ritmos pueden ser punto de partida para la apreciación, estudio del lenguaje musical (puramente empírico o bien práctico y escrito, de acuerdo con el curso), interpretación vocal o instrumental, movimiento expresivo, etc.

Se trata, por lo tanto, de que la obra plástica constituya el punto de partida para la lectura de la imagen en los tres niveles, y también de las actividades de enseñanza y aprendizaje musical que correspondan según el currículum.

Por otra parte, la reelaboración plástica de las obras seleccionadas, realizada en forma individual o grupal, constituye el siguiente paso dentro de esta propuesta docente, y puede realizarse mediante técnicas expresivas diversas:

- Pueden recrear la obra completa o el recorte de un fragmento significativo.
- Puede llevarse la obra en dos dimensiones a una reelaboración tridimensional, o lo contrario.
- Puede valorarse la posibilidad de variar texturas, así como las técnicas expresivas y materiales que el docente considere más adecuados.

Asimismo, una vez finalizada la reelaboración personal de las obras, puede organizarse una exposición, y elaborar una Guía de exposición, para la cual el docente puede optar por distintos estilos y caracteres (Sánchez, 2014:32):

- Expositivo-explicativo: Ofrece explicaciones referidas a los movimientos, estilos o técnicas.
- Narrativo: hila las obras mediante un tema o incluso un relato.
- Descriptivo: se enfoca en la descripción de las piezas expuestas.
- Argumentativo: exalta la calidad de la colección obtenida.
- Instruccional: indica cómo se debe recorrer la muestra, si debe escucharse música, o bien observar la obra desde determinado ángulo, etc.

A partir de obras plásticas con iconografía musical puede entonces intentarse un punto de partida integrador, con el propósito de desarrollar elementos del currículum vigente de Expresión Plástica y Expresión Musical, profundizando en forma transversal en contenidos de tipo humanístico y cultural. Se trata de ampliar las posibilidades de ofrecer experiencias de aprendizaje basadas en patrimonio cultural universal, de manera que en la escuela las obras de arte (plástico y musical) constituyan un elemento transversal para ampliar horizontes culturales y humanísticos. Es importante subrayar la necesidad de transmitir el legado cultural y artístico, para que quienes se forman como docentes sean conscientes de su importancia, pero también para que tengan las herramientas didácticas necesarias para desarrollar su cometido profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (1986), *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, textos, voces*, Barcelona: Paidós.

De la calle, R. (2007), Sobre las relaciones entre música y pintura, *Aesthesis* 42, 87-97.

Gombrich, E. (1983), *Imágenes Simbólicas*, Madrid: Alianza Forma.

Hegel, G. W. (1947), *Poética*, Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina.

González Pérez, A. (1982), Aristóteles, Horacio, Boileau. *Poéticas*, Madrid: Editora Nacional.

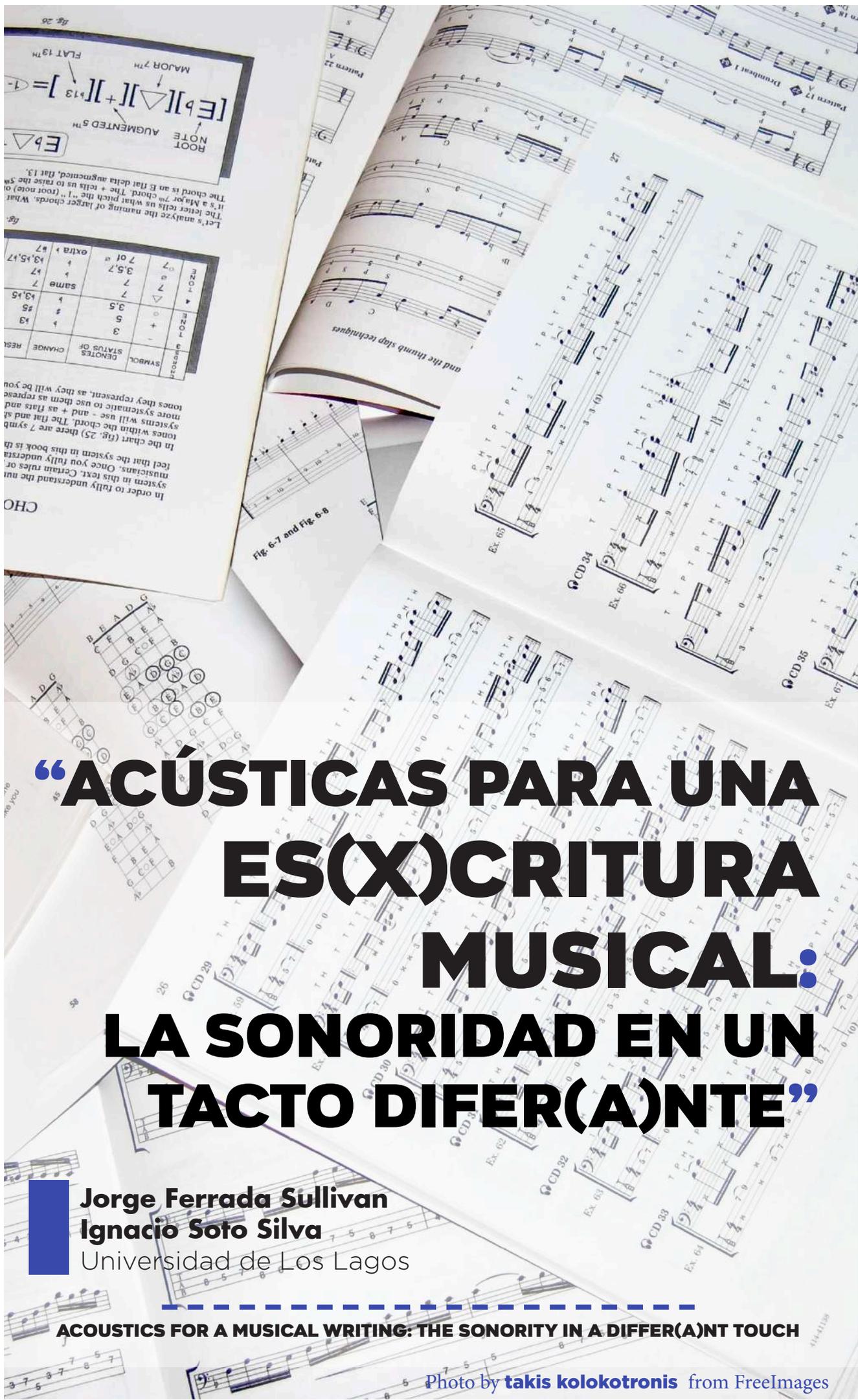
Panowsky, E. (1955), *Meaning in the Visual Arts*, Nueva York: Doubleday Anchor Books.

Sánchez, S. (2014), *Los géneros de difusión de las artes en Arnoux, M. et al. La escritura de la crítica de artes. Pautas para la formación profesional*, Buenos Aires: Biblos.

Sarfson, S. (2015), Iconografía musical y su didáctica: entre la mimesis y el símbolo en el contexto de la formación de maestros, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13 (2), 307-321.

Sarfson, S. y Madrid, R. (2017), La música en el Persiles, en Dünne, J. y Ehrlicher, H. (eds), *Ficciones entre mundos. Nuevas lecturas de Los trabajos de Persiles y Sigismunda de Miguel de Cervantes*, Kassel: Reichenberger.

Warburg, A. (2005), *El renacimiento del paganismo: aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*, Madrid: Alianza.



# “ACÚSTICAS PARA UNA ES(X)CRITURA MUSICAL: LA SONORIDAD EN UN TACTO DIFER(A)NTE”

Jorge Ferrada Sullivan  
Ignacio Soto Silva  
Universidad de Los Lagos

ACOUSTICS FOR A MUSICAL WRITING: THE SONORITY IN A DIFFER(A)NT TOUCH

## RESUMEN

Lenguaje, sujeto, y arte han sido tres ámbitos fundamentales de estudio disciplinar para entender el devenir cultural en tanto construcción de significados y representaciones simbólicas para realidades, contextos y tiempos determinados. Sin duda alguna, ha significado también, una forma de comprender los pasos y el sentido significativo del hombre en el transcurso de estos largos años de reflexividad. Ha sido el lenguaje en sus diversas formas, una creación concebida por el hombre para desplegar su pensamiento, su sentir, su placer, su acción, su afición, su aflicción, sus dioses y sus guerras. Sin embargo, también estos tres lugares han deambulado por incertidumbres y opacidades, extrañezas y enigmas, cada vez que las matrices epistémicas han clausurado la venida misma de su propia verdad. El artículo que se presenta, transita desde una ruptura moderna, o si se quiere, desde una apertura epistémica en el sentido que Hegel piensa la música y su proyección, vinculando nociones de la deconstrucción (tacto, escritura, sentido, etc) con la experiencia de la música en cuanto a las posibilidades que la sonoridad, el sonido y sus límites, permiten un acceso a territorios sensibles de comprensión del arte musical en su sentido más allá del sentido. Esta suerte de sentido del sentido, ¿toca al sujeto desde un afuera? Por esto mismo cuestionamientos como la eventualidad de pensar la música al margen de lo que concebimos como experiencia de producción musical o la comprensión el sentido de la música fuera de algún sentido significativo, serán propósitos de reflexividad del texto en cuestión. El sentido de la música fuera de cualquier alcance significativo, vendría a constituirse como el intento de significar en el límite de cualquier significación y por tanto, una condición de apertura para nuevas posibilidades de entendimiento del campo artístico musical.

## PALABRAS CLAVE

**Música y lenguaje, Sonoridad y tacto, Sentido musical, Escritura**

## ABSTRACT

Subject, language and art, have been, among others, three fundamental areas of disciplinary study to understand the cultural evolution as construction of meanings and symbolic representations for realities, contexts and specific times. Undoubtedly, it has also meant a way of understanding the steps and meaning of man in the course of these long years of reflexivity. It has been language in its various forms, a creation conceived by man to display his thought, his feelings, his pleasure, his action, his affection, his affliction, his gods and his wars. However, these three places have also wandered through uncertainties and opacities, strangeness and enigmas, each time that the epistemic matrices have closed the very coming of their own truth. This paper transits from a modern rupture, or if you like, from an epistemic opening in the sense that Hegel thinks about music and its meaning, linking notions of deconstruction (touch, writing, sense, etc.) with experience of music in terms of the possibilities that sound and its limits, allow access to sensitive territories of understanding of musical art in its meaning beyond sense. For this reason, questions such as is it possible to think music outside of what we conceive as a musical experience? Will it be possible to understand the meaning of music outside of some significant meaning? The meaning of music outside any significant scope, would come to be constituted as the attempt to mean at the limit of any meaning and therefore, a condition of openness for new possibilities of understanding and reflection.

## KEYWORDS

**Music and language, Sound and touch, Musical meaning, Exwrite**

# ACÚSTICAS PARA UNA ES(X)CRITURA MUSICAL: LA SONORIDAD EN UN TACTO DIFER(A)NTE

Jorge Ferrada Sullivan  
Ignacio Soto Silva  
Universidad de Los Lagos

## LA MODERNIDAD EN LA MUSICA (IN)TACTA

Se trata en verdad, y debe tratarse hasta el final, de escuchar ese silencio del sentido. Esta fórmula no es un facilismo verbal. La escucha tiene que examinarse -auscultarse por sí misma- en lo más intenso o lo más apretado de su tensión y su penetración. El oído se aguza y se tensa por o según un sentido, y acaso haya que decir que su tensión es ya sentido o hecho del sentido, desde los ruidos y gritos que se señalan al animal el peligro o el sexo hasta la escucha analítica que, después de todo, no es sino una figuración o una puesta en funciones de la escucha en cuanto está dispuesta al afecto y no sólo al concepto (que no compete más que al entender), de tal manera que siempre puede actuar (o analizar), aun en una conversación, un salón de cursos o una sala de audiencias.

Jean-Luc Nancy

El escritor Octavio Paz (1998) en su referencia sobre el lenguaje y el sujeto, sostenía que la palabra es el hombre mismo. Sin ellas, es inasible. El hombre es un ser de palabras; quizás, un constructor de palabras en su movimiento y devenir. Por esto mismo, las palabras nacen con el hombre y lo acompañan en su lecho de muerte. La música es una forma de palabra que habla en su silencio. Luciano Berio, escribió la *Sequenza III* para voz femenina (1965-6), proponiendo la autonomía de la palabra en tanto manifestación de complejidad. La relevancia en la dualidad palabra-música sugiere una relación de poder entre ambos campos. Carrère (2000) lo describe de la siguiente forma:

Berio igualmente considera fundamental que tanto texto como música tengan su autonomía, así como un grado análogo de complejidad y dignidad, y si a veces despedaza los textos, es porque considera que la música debe estar siempre por encima (p. 15).

El sentido de la palabra y la relación con el sonido, Berio propone una visión dominante de la música como acto comunicativo. Esta relación de asimetría en el campo musical visibiliza una problemática bastante profunda: el sentido de la palabra contra el sentido de la música.

El tacto de la música es precisamente la separación en su sentido de sonoridad. En su tacto vuelve a sí misma, se entrega a su interioridad, se unifica y se concentra en el contraer. La música es sentido y escritura en la medida en que su escucha, interpela una cuestión de mayor profundidad para la acción o provocación del hombre: su murmuración no trata exclusivamente de su composición audible, sino inscribe aquello que ha dicho el habla de su sonido en cuanto a la razón del acontecimiento del sentido del escuchar. El sentido para Nancy (2003a), es precisamente aquello que hace referencia a una exterioridad, en algún afuera, que sitúa en otro borde el sentido de referirse a sí mismo. Una oportunidad de entrar en el sentido fuera de sí mismo sin la recurrente significación que deviene o demanda el entendimiento para constituirse como sentido. Es pensar que todos los sentidos que podamos evidenciar con la creación musical, son el sentido mismo de la sonoridad en tanto apertura para nuevas significaciones. El sentido del sentido -en un sentido sensible-, vendría a ser una afección desde la exterioridad, o si se quiere, sentirse afectado por un afuera: una especie de tacto que interrumpe el pensamiento en sus definiciones y significados. Esto nos remite a pensar que el sentido no puede ser igual que la significación, en tanto que el sentido de la razón ya establece una identificación y determinación de la realidad inteligible. Situarlo en algún lugar no determinado y dado es espaciarse a la distancia y recobrarlo desde su sentir. Con Nancy (2003c),

Se presupone una significación, pero ésta debe ser descifrada o comprendida –si se puede decir sí- según la ejecución de su presentación, según la enunciación de su enunciado. De esta manera la partitura (¿el texto?) musical, comprendida en ellas las palabras cuando hay palabras, resulta inseparable de lo que llamamos, de modo notable, su interpretación: el sentido de esta palabra oscila, entonces, entre una hermenéutica del sentido y una técnica de la restauración. La interpretación o la ejecución, la puesta en acto, la entelequia musical, no puede ser simplemente “significante”: con lo que ella tiene que ver no es, o no es solamente, con el sentido en este sentido (p. 133).

Si gran parte del sujeto moderno asumió que la música debía interiorizarse desde su entendimiento, es decir desde la propia facultad de conocer, no era de extrañar que la historia de la música estuviera definida como una expresión musical matemática susceptible al razonamiento e imaginación de su placer auditivo. Para Rojas (2004) “según Kant, la música no ofrece a la imaginación un objeto duradero que exija a la imaginación en su libre juego adecuarse al entendimiento: la música no da que pensar” (p. 8). Esta idea no menor, significó que la expresión musical quedara supeditada y menospreciada con respecto a otras producciones artísticas (poesía, pintura, escultura), razón por la cual, la presencia excesiva de su materialidad -la música- (Rojas 2004), retardaría la propia impronta de su sensibilidad más contemporánea. ¿Será posible comprender el sentido de la música fuera del alcance de algún sentido significativo?

Esta pregunta, permite acceder por ciertas extrañezas que han dejado las inscripciones silenciosas de la escritura y del habla, del arte y la estética moderna -convenidas socialmente y determinadas por los significados y significantes culturalmente desplegados en el logos de occidente-. La música, “es más goce que cultura” (Kant citado por Rojas 2004: 8), en el entendido que lo que está sosteniendo Kant supedita la sensibilidad del sentir a las facultades cognitivas del sujeto. Por lo tanto, toda sensación provocada por la sonoridad de la música, consistirían en vagas manifestaciones que se desvanecen en el pensamiento. Sin embargo, será con Hegel (2003) y sus alusiones a la música romántica donde se instala un trayecto del sentir la la música desde otro sentido. Sin duda alguna el Romanticismo alemán (en concordancia con artistas franceses e ingleses del siglo XIX) rompieron la tradición academicista y de gusto convenido, al incorporar en la creación artística dos cuestiones fundamentales: el cua-

dro euclidiano, la poética, el volumen, fueron correspondientes a una representación del yo intuitivo, del yo testigo (los alemanes en una nueva visualidad) y como segunda cuestión, las temáticas de la obra bajo principios de lo indecible social y cultural (el desgarró épico francés y el gesto testimonial inglés). En efecto y citando al filósofo,

Esta libre vitalidad en su calma infinita, este soplo divino que anima la materia no tiene por fin esencial el arte Romántico representarlos. Por el contrario, vuelve la espalda a este punto culminante de la belleza clásica, y hasta concede a lo feo un papel ilimitado en sus creaciones. Permite a todos los objetos entrar en la representación, a pesar de su carácter accidental. Sin embargo, estos objetos, que son indiferentes o vulgares, no tienen valor sino en tanto se reflejan en ellos los sentimientos del alma. Pero, en el punto más alto de su desarrollo, el arte sólo expresa el espíritu, la espiritualidad pura, invisible. Se siente que trata de despojarse de todas las formas materiales, de lanzarse a una región superior a los sentidos, en que nada hiere la vista, en que ningún sonido vibra ya en el oído (p. 216).

Extrañeza de Hegel que sin duda se encuentra suspendida en la tradición suprema y hermenéutica de la mimesis griega y en el canon del arte como imitación de la naturaleza. Por este hecho, la creación musical en su esencia al no objetivar realidades perceptibles y circunscritas en la entelequia del sujeto común, dejaba abierto el acceso a un entretejido de realidades sensibles, expuestas y aparecidas en la subjetividad del receptor que no tenían otra misión que ser ella misma (la música) el punto cero del yo sintiente –de un cuerpo sintiente– en la sonoridad de su materialidad. Con Rojas (2003),

(...) a diferencia de lo que ocurre con la visibilidad de la pintura, la materialidad en la experiencia de la música es por completo la que constituye esa misma experiencia. No queda un resto de materia de la cual se pueda decir que se ha tenido una experiencia auditiva, no existe otra materialidad que la del sonido, no queda más materia que la que la subjetividad es capaz de sentir (p. 285).

En otras palabras, el sujeto fue y será desde esta perspectiva, cogido por sorpresa en su sentir sonoridad, antes que por su pensamiento musical. Un devenir sentido distante sin finalidad más que ser-en-sí-música. Con Cataldo (2012), “la formulación hegeliana de la música (...) quiere expresar precisamente este sujeto vacío de todo contenido. Este vaciamiento hace que la música no pueda ser interpretada simplemente al servicio de una representación o de un texto. La música debe mantener su autonomía; su autonomía es el vaciamiento de todo contenido” (p. 606). Así, ¿qué lenguaje y sonoridad se ponen en circulación por el cuerpo que posibilita el ocultamiento del pensamiento en favor de una oscilación afectiva y emotiva? es decir, ¿un sentir la música? Si existimos en la sonoridad y lo sonoro nos hace escuchar: ¿qué lugar ocupa el sentido si ha logrado escaparse de la razón que da algún sentido? ¿Es posible que dicho sentido o el sentido de la sonoridad no significativo, sea el lugar de aquello que toca y que nos toca, como el sentir del tocar de la música no escrita, pero que, sin embargo, se hace presencia indecible más allá de la notación musical?

La semiótica musical contemporánea tensiona las visiones señaladas en relación con las cualidades significantes de la música. La noción de tópico musical, surgida en la década de los 80' por Leonard Ratner (1980), apunta a que dicha estructura que posee un significado y un significativo, propicia una suerte de anclaje cultural que puede llegar a ser entendido como

una cualidad inherente a la escucha sensible. En esta línea, el sentido se construye por la experiencia sensorial y por la interacción del sentido, el cuerpo y las representaciones musicales. En definitiva, Nancy (2003a) -refiriéndose a la presencia del sentido que permanece en la determinación de lo significativo- lo supone a partir de que “la significación se vacía precisamente porque cierra su proceso subjetivo: no tiene por sentido más que a sí misma, en su inercia, es decir, a la vez su propio deseo, su propia proyección, su propia distancia de representación, además de su propia representación de la distancia en tanto que ésta constituye su propiedad esencial: la idealidad, la trascendencia o el porvenir del sentido” (p. 48).

## EL MURMULLO DEL TACTO EN EL CUERPO (SONORIDAD/SENTIDO)

El cuerpo de la modernidad –en estos últimos cinco siglos-, se ha manifestado como un prototipo de la producción mercantil que diseña y modela la consagración de un cuerpo ajeno al sí mismo, para una utilidad vendible o transable en la sociedad de consumo. Por aquella razón, los discursos y producciones artísticas, no han logrado desligarse de una permanente voluntad histórica de significar el momento productivamente enajenante y significativo del cuerpo moderno, ante la sensación de pérdida del sentido de aquello que en algún lugar encuentra su verdadero sentido. Sentido que será una apertura destinada hacia un por o un para qué, como llamamiento permanente que provoca el sentir del mundo y de los otros cuerpos en la experiencia del arte. Según Rojas (2003),

Aquella “interioridad abstracta” es el yo que se constituye con la explícita conciencia de sí: el retorno de sí de la subjetividad con ocasión de disponerse toda ella a escuchar música, disponerse abstractamente a la sensibilidad del oído (se trata por lo tanto de una sensibilidad que se constituye desde esa predisposición). La interioridad se particulariza en el sentimiento, esto es, recibe un contenido, pasa de la pura conciencia de sí en la expectativa de lo musical a la conciencia de “algo” en el sentimiento, pero este sentimiento, por lo demás indeterminado, no corresponde a algo externo al yo que siente (p. 290).

¿Qué será el tocar de la sonoridad si lo inmaterial no posee el privilegio del tacto? ¿Consistirá en sentido del tacto musical una forma de escribirla propia escritura sonora del sentido?

El sentido del sentido -en un sentido sensible-, vendría a ser una afección desde la exterioridad, o si se quiere, sentirse afectado por un afuera: esa especie de tacto que interrumpe el pensamiento en sus definiciones y significados, nos remite a pensar que el sentido no puede ser igual que la significación, en tanto que el sentido de la razón ya establece una identificación y determinación de la realidad inteligible. Situarlo en algún lugar no determinado y dado es espaciarse a la distancia y recobrarlo. Para Nancy (2003b), la presencia del sentido que permanece en la determinación de lo significativo, lo supone a partir de que “la significación se vacía precisamente porque cierra su proceso subjetivo: no tiene por sentido más que a sí misma, en su inercia, es decir, a la vez su propio deseo, su propia proyección, su propia distancia de representación, además de su propia representación de la distancia en tanto que ésta constituye su propiedad esencial: la idealidad, la trascendencia o el porvenir del sentido”(p. 48).

La presencia de la razón y del pensamiento volcado a las matrices conceptuales y significantes para apreciar la producción musical moderna, ha determinado la capacidad sensible del hombre, de la mirada sintiente del mundo, de la historia y del sentido de existencia en cuanto a la posibilidad de cualquier otra forma de pensamiento. En este sentido, podríamos sostener que, si hay pensamiento sobre la producción de música, especialmente en el arte sonoro, es porque hay un sentido siempre que nos da que pensar algo, proveniente del sentir que existe en una sensación desde la sonoridad de la música. Elocuente es Nancy (2007) cuando interroga esta cuestión: ¿de qué secreto se trata cuando uno escucha verdaderamente, es decir, cuando se esfuerza por captar o sorprender la sonoridad y no tanto el mensaje? ¿Qué secreto se revela –y por ende también se hace público- cuando escuchamos por sí mismos una voz, un instrumento o un ruido? (p. 16). Al entender aquello, la comprensión definida tradicionalmente desde las formas explicativas y estructuralmente racionales, se transforma en un estar ahí comprensivo de manera diferente a los modos aprendidos y convencionales. Una forma quizás de entrar por otro camino a los sonos del sentir socializadas en nuestra educación: la comprensión de aquel sentir, no sería sino un estar en relación con algún sentido que no se ha logrado sentir en su sentido sensible ya que el pensamiento se ha vuelto a la razón de las cosas en sus significados y conceptualizaciones. Nancy (2007) propone que “cuando estamos a la escucha, estamos al acecho de un sujeto, aquello (él) que se identifica al resonar de sí a sí, a la vez igual a sí y distinto de sí, uno como eco de otro y ese eco como el sonido mismo de su sentido. Ahora bien, el sonido del sentido es la manera como este se remite o se envía o se dirige, y por lo tanto como tiene sentido” (p. 25).

Esta venida a la presencia del sentir, pre-existe y sobrepasa toda significado. En otras palabras, agota los pensamientos recurrentes –algunas veces extraviados- que no han dejado de presentar, una y otra vez, formas, procedimientos, matrices, campos de producción, fuerzas de la insensatez, lógicas, lenguajes truncos, signos reiterativos de la palabra dada, formalismos artísticos, etc. El propósito de la vuelta al sentir, no sería si no, el dejarse estar en la libertad del sentido, como una verdad trasparente de lo que significa tener un sentido o estar en el sentir de aquel sentido. Este aparecer ofrece toda su apertura y espacialidad, todo su gesto de abertura para bordear y des-bordar el sentido de las interpretaciones. El sonido “nos pone en situación de cuasi presencia de todo el sistema de sonidos, y eso es lo que lo distingue primitivamente del ruido. El ruido da ideas acerca de las causas que lo producen, disposiciones para la acción, reflejos, pero no un estado de inminencia de una familia de sensaciones intrínsecas” (Nancy 2007, p.35). Está entre nosotros y no entre su significado, significante o referente. Siguiendo con Nancy (2003c),

(...) lo que se intenta significar aquí no es nada más que esto: el sentido en el límite de la significación (...). El sentido en este sentido, no es una significación, determinada o indeterminada, acabada o progresiva, presente o por conquistar. El sentido es la posibilidad de las significaciones, es el régimen de su presentación, y es el límite de sus sentidos (p. 25).

En apertura hacia el entendimiento del mundo el sentido puede provocar el hecho que aparezcan nuevos signos y señas sobre el conocimiento adquirido en las artes y en la sonoridad de la música. El sujeto se encuentra en una doble posibilidad: está presente y consciente “en el aquí”, pero también en una presencia sintiente que se encuentra “en una allá”, enviado al sentido mismo del límite y precediendo cualquier significación del sentido sensible. Siendo así, el sentido mismo de la sonoridad (en su venida), ha tocado al sujeto desde un lugar no re-

conocido en el pensamiento inmediato. Aquello que toca proviene de una exterioridad como fuera de sí, que instala al sujeto en un “ahí” diferente a una espacialidad particular. Ese lugar no pensado, presentaría un tipo de sentido que no se vincularía con la razón de dar sentido a dicha extrañeza, sino muy por el contrario, aquel sentido sería el tacto del sentido sensible que ha tocado el sentir del hombre. Por este motivo, se siente una afección como desde un afuera, o, en otras palabras, un afuera que ha afectado la interioridad del sujeto. Al respecto Nancy (2003c) señala que,

(...) el registro sonoro –en el cual la palabra *aisthesis* encuentra su origen- es acaso un testimonio o un lugar de elección de este reparto. Este registro es como la línea de contacto de lo más interior y de lo más exterior: es como una pura línea de sentido, que también sería como el corte más neto. Más interior: el cuerpo en estado de privación sensorial se queda/viene a escucharse, a escuchar su sangre, su rumor y su corazón. Más exterior: el sonido es algo así como la materia menos incorporada; una vez escuchado, queda en alguna parte, y no sólo como el color o el trazo, en una vis a vis, sino que resuena en otra parte, en la lejanía de una exterioridad espaciada en todo sentido, una exterioridad que la oreja, por medio del sonido, entiende como la apertura del mundo (p. 132).

En su sentido sensible, lo que toca desde aquel afuera es el sentir o la evocación que existe, una sensación frente al tacto del sentido. Por esto mismo, se está en el sentido porque se está en el mundo, afectándose de él y sintiendo que se está en aquel momento porque se trasciende en el sentido del sentir. En esta línea, el sonido, el ruido y la música son entes que interactúan con el cuerpo en una relación de sensación discursiva –como lo es, por ejemplo, 4’33’’ de John Cage-. El arte sonoro, y los diversos acercamientos a esta comprensión de la música como evento organizativo del sonido –como el ejemplo de Berio expuesto al inicio del artículo-son, por tanto, la culminación de un proceso hermenéutico de escucha sensible que sitúa al sonido como una materialidad experiencial y sensible, y no como un objeto de contemplación.

## LA SENSACIÓN DE LA EXCRIPCIÓN MUSICAL

La sonoridad en su vinculación con el sujeto, no correspondería a la corporeidad significativa, ni a las imágenes, ni lo interpretable, ni lo definido, sino el espaciamiento del cuerpo en apertura hacia lo abierto, hacia la exposición, extensión y excritura. Si la escritura disciplinar comunica el sentido de ser ella un medio para el pensamiento convencional del mundo, la noción deconstructiva –la excritura- comunica un sentido que es llevado a un límite y puesto fuera de sí para sentirnos tocados por su pasaje y su melodía.

Si entendemos que la palabra sentido utilizada en el vocablo común como una forma de fundamento, conocimiento, razón intencionada o direccionalidad argumentativa; referido además a la existencia de una idea o cosa, desde un modo particular de entender o de realizar algún juicio bajo distintas acepciones interpretativas que pueden utilizarse desde las palabras y su conocimiento, comprenderíamos entonces que nuestra forma de ser en el mundo ha estado sometida a matrices conceptuales –epistémicas y maestras- que nos han revelado la realidad, sus fenómenos y las cosas desde diversas convenciones históricas. Sin duda que este sentido ha posibilitado la reflexión y la comprensión de nuestra realidad y de todos los hechos socia-

les, culturales y artísticos que se han manifestado a lo largo de la historia de Occidente. Sin embargo, el conocimiento sobre la realidad musical y de los intérpretes ha estado sostenida siempre desde la razón y la inteligencia representada bajo los signos de las significaciones convencionales. La escritura del campo de artístico en su diversidad de formas (científicas, disciplinares, informativas, etc.) así lo ha presentado desde su propia invención. Por tanto, podría ser que la escritura sobre la música sobre-pasara su propio límite y tocara otro borde que no fuera solamente la significación inmediata y convenida occidentalmente. Posiblemente pensarse entonces que el sentido aprendido comúnmente puede situarse en el límite de su propio sentido y dar paso a nuevas significaciones. Aludiendo a Nancy (2007):

(La presencia sonora) Pero si bien no consiste en un ser presente ahí, un ser estable y asentado, no está, empero, en otra parte ni ausente: se encontraría, antes bien, en ese rebote del ahí o en su puesta en movimiento, que hace de él, del lugar sonoro (se siente la tentación de decir "sonorizado", conectado con el sonido), un lugar a sí, un lugar como relación consigo, como el tener lugar de un sí mismo, un lugar vibrante como el diapasón de un sujeto o, mejor, como un diapasón sujeto. (¿El sujeto, un diapasón? ¿Cada sujeto, un diapasón, un diapasón afinado de diferente manera? ¿Afinado de acuerdo consigo mismo, pero sin frecuencia conocida?) (p. 38).

Sospecho con estas preguntas que el lenguaje, la escritura disciplinar artística y el pensamiento sobre la música, pueden llegar a encontrarse en los límites de su razón o en los bordes de sí mismos, como una forma de entrar en contacto desde su exposición no significativa. Si bien su exposición no es significativa, es menester mencionar que la cualidad hermenéutica del sentir posibilita la idea del sujeto diapasón en tanto sujeto sensible, que interpreta en su ser las representaciones sonoras como cualidades de la existencia. La música, el sonido y el arte se integran en cuanto permiten experimentar la confluencia del saber sensible en el acto mismo de la percepción sonora. Este sentido pasa por y entre nosotros, y no entre sus significados y referentes para permitirnos estar en el sentir o si se quiere en el sentido de aquello en los márgenes de su significación. Nancy (2002) explica la implicancia que posee la palabra escritura en tanto una forma de comunicar aquello que escapa a la lógica de los signos y sus referencias ya que desde el sentir de la escritura musical se produciría una suerte de sentido del sentido: "el sentido tiene que significarse, pero lo que produce el sentido, o el sentido del sentido, si se quiere, no es en verdad otra cosa que esta transparencia infinita de lo que, en fin, ya no tiene más la carga de tener un sentido" (p. 42). Para el filósofo el sentido es el tacto –aquello que toca desde la exterioridad– el cual no podría agotarse por los códigos de la significación ni menos por su representación escritural. Por este mismo hecho la significación del sentido en sus propios límites excede y expone aquello inefable de la escritura, aquello que solamente puede ser descifrado por el sentir de la palabra como mensaje y extrañeza. Por esto para Nancy (2007) "escribir no es otra cosa que hacer resonar el sentido más allá de la significación o más allá de sí mismo" (p. 72). En la escritura el sentir de la palabra nos expone más allá de sus signos para la apertura de nuevos sentidos si se quiere como una forma de apertura al sentido. Nancy (2002) define la escritura como aquella imposibilidad de comunicar "cualquier cosa sin tocar el límite en el que el sentido todo entero se derrama fuera de sí mismo, como una simple mancha de tinta a través de la palabra, a través de la palabra sentido. A ese derramamiento del sentido que produce el sentido, o a ese derramamiento del sentido a la obscuridad de su fuente de escritura, yo lo llamo lo escritura" (39). En otras palabras, se inscribe una huella fuera de sus márgenes, un sentido-sentir que escapa a

toda significación e interpretación convencional de su palabra. La escritura nos ha hecho sentir su propia escritura puesta y expuesta desde su extensión no significable. Para Rojas (2003), “el cuerpo del sonido, su materialidad, es una multiplicidad, sin embargo, tal multiplicidad no se despliega en el espacio, sino en el tiempo, de aquí que la vibración del ruido en el aire es pensada ante todo como resonancia” (p. 293).

El cuerpo en su sentido sensible, sentirá que el tacto de la música se dirige desde un exterior hacia un interior para depositarse en otro ser interno. Es la acción de un cuerpo al otro, un dirigirse hacia. “Un tocar, un tacto que es como dirigirse a, un gesto para tocar el sentido, de sentir, que toca al modo del dirigirse, del enviarse al toque de un afuera” (Nancy 2003b, p. 93). Esta experiencia, se deposita en cada cuerpo presente, traspasando la piel, internalizándose en cada rincón del cuerpo para hacer brotar emociones que resonarán por siempre en sus recuerdos sensoriales, emotivos y/o intelectuales. No hay sentido -sentir que interrumpe la razón- si no se logra donar y compartir ese sentir. Quizás no porque esto provoque una recordación de la significación precedente que todos los hombres ya conocen, sino más bien, porque la presencia de aquella significación ha dejado de ser una pura presencia significativa para convertirse en una extraña sensación del sentido que toca al cuerpo en su sentir.

La posibilidad del sentido se identifica con la posibilidad de la resonancia, es decir, de la sonoridad misma. Más precisamente, la posibilidad sensata del sentido (o, si se quiere, la condición trascendental de significancia sin la que no habría sentido alguno) se superpone con la posibilidad resonante del sonido: esto es, en definitiva, con la posibilidad de un eco o remisión del sonido a sí en sí (Nancy 2007, p. 60)

Es este el tocar de la sonoridad, de la música, que logra extrañar a los cuerpos más allá de la piel, de la envoltura, de cuerpos tocando y tocándose más allá de ser una experiencia táctil: un toque del sentir, un toque que captura y absorbe al ser interno de cada cuerpo para que resuene en su resonancia lo que se ha transmitido en la exposición al límite de la música. Complemento con Rojas (2003),

(...) la relación con el sonido de la música no consiste en una sensación o en una percepción, sino en un sentimiento: la subjetividad experimenta su propia afectación, porque con la música no es posible acusar recibo de otra cosa que no sea del propio sentimiento, acaso como conciencia de estar siendo (temporalmente) en el sentimiento (pp. 294, 295).

El tocar de la sonoridad en el cuerpo –tocar-en-común en los cuerpos- refiere a una exposición de los cuerpos que se expresan a través de un cierto movimiento en la afección y que produce una especial afección, llena de sensaciones que despiertan lo sensible de cada uno, conmoviéndolo con la sensibilidad del que escucha: como una suerte de toque táctil que roza la piel de nuestro cuerpo en el sentir el con-tacto por otro que se estremece junto al tacto de la música. En este contexto, la sonoridad en su proyección musical, escaparía de su propia superficialidad audible ya que con Nancy (2007),

Ir al fondo quiere decir, entonces, de manera simultánea: -tratar la “pura resonancia” no sólo como la condición, sino como la remisión misma y la apertura del sentido, como ultrasentido o sentido que va más allá de la significación o la pasa por alto; tratar el cuerpo, con anterioridad a cualquier distinción de lugares y funciones de resonancia, como si fuera en su totalidad (y “sin órganos”); y a partir de ahí, considerar al “sujeto” como aquello que, en el cuerpo, está o vibra a la escucha; O ante el eco del ultrasentido (pp. 63, 64).

¿Será acaso una nueva razón para aquello indecible de la música, que en su tacto logra expandir y ampliar la palabra sentido como un nuevo sentido del sonido? ¿Podría preguntarse entonces por un sentido del sentido musical, más allá de las cuestiones semióticas estudiadas hoy en día?

El sentido es precisamente aquello que hace referencia a una exterioridad, que existe en algún afuera, que sitúa en otro borde el sentido de referirse a la palabra y al sí mismo. Lo que examinamos, es la posibilidad de entrar en el sentido fuera de sí mismo, sin la recurrente significación que deviene o demanda el entendimiento para constituirse como sentido-significable en la tradición occidental. Es pensar que todos los sentidos que podemos evidenciar son el sentido mismo en tanto apertura para nuevas significaciones. Si el sentido del sentido -en un sentido sensible-, vendría a ser una afección desde la exterioridad, o si se quiere, sentirse afectado por un afuera: esa especie de tacto que interrumpe el pensamiento en sus definiciones y significados. Esto nos remite a pensar que el sentido no puede ser igual que la significación, en tanto que el sentido de la razón ya establece una identificación y determinación de la realidad inteligible. Situarlo en algún lugar no determinado y dado, es espaciarse a la distancia y recobrarlo. En términos técnicos, el sentido de la sonoridad como un desvío en su propia emancipación de cánones modernos, permitió lo que señala Rojas (2003), la emancipación de la disonancia, que sin duda comenzó con su repliegue al sentido del sentir:

Emancipación de la disonancia significa eliminar la base misma de la armonía que se sustentaba precisamente en el hecho de que el oído estaba habituado a advertir ciertos acordes como disonantes y a pretender la resolución de los mismos con una consonancia (...) El oído, habituado a un número de disonancias cada vez mayor, había perdido el temor de su efecto incoherente" (Fubini citado por Rojas 2003). El ruido es un acontecimiento físico que el oído escucha históricamente, el resultado de esa escucha es el sonido (pp. 314, 315).

Para comprender la relación de sentido y significación del mundo del arte, en el límite de sus posibilidades, en el límite de sus límites, se puede recurrir a una posibilidad que permite el aparecer del sentido, de todos los sentidos, de los sentidos del sentir: el sentido toca la experiencia del ser, del hombre, del arte. El sentido es el tocar desde una exterioridad no pensable. Dicha exterioridad se encuentra en el límite de nuestras posibilidades. Si se quiere pensar de otra manera, siempre estamos en el límite de nuestras condiciones, ya sea por las maneras en que hemos construido nuestras relaciones productivas o simplemente por nuestra humana forma de ser en el mundo. Lo que toca desde la exterioridad no pensada, es justamente, el sentir en tanto una llamada a estar en dicha afección -una suerte de apropiación del sentido, en el extrañamiento de tener una sensación afectiva-, o en tanto un sentir en su exposición: un sentimiento por sí o un sentimiento por el otro. La experiencia del toque es recíproca: debe tocarse para lograr tocar, sentirse para hacer sentir y conmoverse para conmover. El cuerpo en afección, siente lo que expresa, experimenta sensaciones reales y profundas que resuenan en su interior siendo dirigidas hacia el exterior desde la exposición de su cuerpo y la expansión de su ser interno y sensible que toca y es tocado. Por esto mismo, "la escucha está a la escucha de otra cosa que el sentido en su sentido significante" (Nancy 2007, p. 66).

Vuelvo en este contexto, a la noción de excritura –como el tacto de la palabra, como el toque del sonido en su lenguaje-. Toda excritura sobre el fenómeno artístico-sonoro, se distancia de la significación enunciativa que el discurso sostiene. Quizás una manera en que la escritura, vuelve a escribirse distendida ante toda determinación signíca o inscripción determinada culturalmente. Dicha inscripción, se comporta como marca, como impronta, sello en tanto que registro de significación. Es desde este sentido, que situamos en el límite toda escritura, todo lenguaje, toda significación de lo artístico y la música para la apertura de nuevos sentidos o nuevas interpretaciones. Esto, ya constituye el tacto en el límite de todas las posibilidades por conocer. En su opuesto, el mantenerse en el entendimiento racional de la música y las artes, no producirá nuevas significaciones, muy por el contrario, es la propia significación que cierra la posibilidad de apertura al sentido mismo, a la abertura de las cosas desde su interioridad inscrita/escrita, para la venida del sentido de la excritura. Es presumible pensar que la excritura está allá, en ese lugar, donde uno se siente tocado. La escritura está acá, donde uno se pregunta por el entendimiento hacia ella, y también por el sentido de su propio toque, su puente: el cuerpo que comienza a escribir desde su propia extrañeza, a sentir desde su propia experiencia ya escrita. En la excritura, el sujeto se encuentra con el sentido significativo de la interpretación, en el límite del sentir(se) tocado por lo sensible de la palabra. Una afección que se transforma en desvío en la medida en que interrumpe el signo del entendimiento racional artístico. Existiría entonces un intervalo, un paréntesis, un punto fugaz o una apertura entre el tacto del sentir y su posterior explicación inteligible. Podría suponerse que aquel momento se sitúa en un espacio que no es propiamente un lugar objetivo, medible, ubicable sino un espaciamiento del sentir, una trayectoria o flujo de intensidades. El instante en que el sentir llega y toca, el cuerpo se espacia como su propia exposición: un apartamento, una lejanía y una extrañeza de sí mismo como su modo de distinción. Por tanto, la unicidad (cuerpo-sonoridad) se encuentran en el tacto del sentir desde un lugar fuera del espacio objetivo. Este lugar debe ser un espaciamiento y una exposición antes de concebirse como un territorio objetivo, un lugar donde la unión cuerpo-música se vinculan sensiblemente en su extensión expuesta, cúmulo de intensidades que ocupan un espacio no determinado.

## NOTAS

La noción excritura, no correspondería al corpus significativo de una experiencia, ni a las imágenes, ni al sonido puro, ni lo interpretable, ni lo definido, sino al espaciamiento del cuerpo en apertura hacia lo abierto, hacia la exposición y extensión más allá de un límite reconocido. La excritura inscribe en la experiencia una huella fuera de sus márgenes, un sentido-sentir que escapa a toda significación e interpretación convencional de su palabra. La excritura nos ha hecho sentir su propia escritura puesta y expuesta desde su extensión.

## BIBLIOGRAFÍA

Carrère, C. (2000). "Música y texto en la composición chilena de tradición escrita actual: una relación ecléctica". *Revista musical chilena*, 54(194): 13-25.

Cataldo, G. (2012). Música y subjetividad. Hegel y las concepciones románticas de la música. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. 2012, 29 (Julio-Diciembre) Recuperado en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361133104013>> ISSN

Hegel, G. W. (2003). *Lecciones sobre estética*. Madrid, España: Mestas

Nancy, J-L. (2002). *Un pensamiento finito*. Barcelona, España: Anthropos

- (2003). *El olvido de la filosofía*. Madrid, España: Arena Libros

- (2003b). *Corpus*. Madrid, España: Arena Libros

- (2003c). *El sentido del mundo*. Buenos Aires, Argentina: La Marca

- (2007). *A la escucha*. Argentina: Nómadas

Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. México DF: Fondo de cultura económica.

Rortner, L. (1980). *Classic music: expression, form, and style*. New York: Schirmer.

Rojas, S. (2003). *Imaginar la materia. Ensayos de filosofía y estética*. Santiago, Chile: Arcis

Rojas, S. (2004). Los ruidos del sonido (Notas para una filosofía de la música). *Revista musical chilena*, 58(201), 7-33.



**“TIC Y AICLE  
COMO ELEMENTOS  
FACILITADORES EN  
LA ENSEÑANZA  
BILINGÜE”**

**Elena Carrión Candel**  
**Mercedes Pérez Agustín**  
UNIR

-----  
**ICT AND AICLE AS FACILITATORS IN BILINGUAL EDUCATION**

Photo by **Justin Fitzpatrick** from FreeImages

## RESUMEN

El enorme desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la expansión de Internet, han provocado una auténtica revolución para el mundo de la música, proporcionando nuevos recursos para los educadores musicales de todos los niveles. Por lo tanto, la enseñanza bilingüe está empleando nuevas metodologías como CLIL-AICLE, que encuentra en las TIC un excelente recurso para mejorar la práctica docente, favoreciendo el desarrollo de la competencia digital en el alumnado, así como facilitando el aprendizaje de una lengua extranjera. Justificamos el uso de este blog educativo: My Musical corner, <http://mymusicalconer.blogspot.com/>, que versa sobre la utilización y puesta en práctica de recursos didácticos y multimedia sobre música en inglés. El objetivo principal es lograr una comunicación más efectiva de la música en inglés permitiendo la dimensión formativa y socializadora de nuestros estudiantes. Este trabajo se concibe a través de una metodología práctica, cooperativa y centrada en el estudiante, con un diseño activo, colaborativo y comunicativo adecuado para una educación integral. Los resultados demuestran que puede ser una herramienta de aprendizaje extraordinaria en el contexto educativo, ya que ofrece un medio eficaz, atractivo y de fácil acceso para enriquecer el currículo de Educación Secundaria y las actividades desarrolladas en el aula de música bilingüe.

## PALABRAS CLAVE

**Educación musical, Blog, Metodología CLIL, Aprendizaje cooperativo, Competencia digital, Educación Secundaria**

## ABSTRACT

The enormous development of information and communication technologies (ITC) and the expansion of the Internet have sparked a real revolution for the world of music, providing resources for music educators of all levels. Therefore, bilingual teaching is using new methodologies such as CLIL-AICLE, which finds in ICT an excellent resource to improve teaching practice, promoting the development of digital competence in students, as well as learning a foreign language. We justify the use of this educational blog: My Musical corner, <http://mymusicalconer.blogspot.com/>, which deals with the use and implementation of teaching and multimedia resources on Music in English. The main objective being to achieve a more effective communication of music in English enabling the formative and socializing dimension in our students. This work is conceived through a practical, cooperative and student-centered methodology, with an active, collaborative and communicative design suitable for comprehensive education. The results demonstrate that it can be an extraordinary learning tool in the educational context, as it offers an effective, attractive and easily accessible means to enrich the Secondary Education curriculum and the activities developed in the bilingual music classroom.

## KEYWORDS

**Music education, Blog, CLIL Methodology, Cooperative, Digital Competence, Secondary education**

# TIC Y AICLE COMO ELEMENTOS FACILITADORES EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Elena Carrión Candel  
Mercedes Pérez Agustín  
UNIR

## INTRODUCTION

In response to the European Union's drive for plurilingualism, CLIL initiatives have been launched in several countries. In 1995, with the Resolution of the Council, there was a promotion of teaching classes in a foreign language for disciplines other than languages. The same year, in its White Paper on education and training, the European Commission stated that 'upon completing initial training everyone should be proficient in Two Community foreign languages', therefore it will help EU citizens to become more proficient in three European languages. This new context of plurilingualism in order to internationalize universities needs to establish a series of homogeneous criteria, objectives and procedures, agreed between the different universities, that guarantee the teaching and learning practice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is seen as a potentially highly effective response to Europe's needs for plurilingualism as it is perceived as a dual-focused education which contributes to fostering and consolidating the learning of both non-language subject matter and additional languages.

European countries with several official languages such as Belgium, Luxembourg or Malta, either with a major or a regional language, have been the first to introduce CLIL. Some European countries introduced legislation to establish CLIL as early as 1990. The European Profile for Language Teacher Education: A Framework of Reference (Kelly et al., 2004: 77) in the area of foreign language teacher education, suggests that CLIL should be part of initial teacher training as it adds the benefits for a better understanding of language, and a broader notion of social, cultural and values in teaching methodology and cooperation between teachers.

## CLIL: ORIGIN AND ADVANTAGES

Since the early 1990s this pedagogical approach has gained more popularity. Coyle, Hood and Marsh (2010) define CLIL as “Content and Language Integrated Learning is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p. 25).

The recent implementation of CLIL in Spain has given into a lack of good teaching resources due to the following reasons:

1. The content knowledge is usually inferior in the foreign language.
2. Lack of teacher training on bilingual methodology.
3. Teacher’s need to prepare the materials which is time consuming.

However, we can also find some advantages when teachers have to prepare their own material:

1. Teachers know the objectives they need to achieve very clearly and can take into account students’ tastes and interests. The teacher will spend more time asking the students about their tastes and preferences and will get to know them better making the learning experience more personal.
2. They will be able to use authentic materials, these are texts, listening or videos that take place in an authentic context. This will help students to feel more attracted to the foreign language by cultural facts and be familiarized with the different accents, traditions, customs according to the country, region or province. Authentic materials will turn the learning experience into a really meaningful one.
3. Adapt authentic material to real objectives. The teacher will expect from the students more accurate and real objectives, since the material has been chosen according to their capacity, skills and tastes.

## CLIL IMPLEMENTATION THROUGH

One of the main CLIL objectives is to raise students’ curiosity and motivation. This is achieved as we stated before adapting authentic material to a real context where they will be exposed to real problems and will have to give a solution. Students’ motivation is also increased by the use of ICT tools (internet webpages, podcasts, videos, animations...) Digital resources will be a great ally for CLIL methodology because the students will be the main protagonists in the learning process attached to a real context.

CALL that stands for Computer Assisted Language Learning was a pioneer in the 1950’s and 60’s mainly for testing. Ten years later the attention was focused on communicative approaches more based on meaning towards the teaching/learning of a foreign language. It was then when CALL responded to the main needs for language teaching because of its self-efficacy, immediate feedback, reinforcement and interaction. Blend between CALL and CLIL(CA-CLIL) took place in the 2009 with the term “ubiquitous CALL” when technology was omnipresent as

Wheeler (2009) stated,

“U-learning will rely heavily on access to devices and tools that enable and support learning in any context, whether mobile or static, anywhere 24/7, and in a manner that is seamless and unobtrusive. It will also need to be ‘intelligent’ according to the strictest interpretation of the ubiquitous model, so that it can predict changing contexts and user needs as they occur. The key tools of Ulearning will be mobile phones, laptops and other portable wireless devices.” (Wheeler, 2009, para 2)

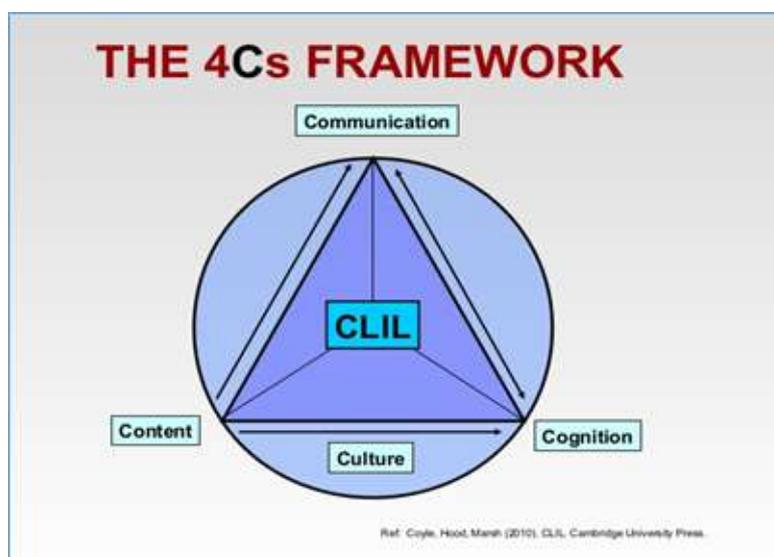
We will now analyze the main features of this blended learning (CLIL and CALL)

1. Constructivism methodologies
2. The learner is the main agent of his/her learning
3. Fosters interaction
4. Based on different tasks
5. Cooperative learning
6. Agency

The implementation of ICT tools through CLIL is mainly carried out through web quests as Vlachos (2009) points out. This helps you to introduce your sessions, timing, implementation and assessment of the project. The 4 C’s term coined by D. Coyle can be carried out through the use of ICT tools as shown below:

1. Cognition: by constructing knowledge through networks, linking ideas and topics.
2. Content: because the information is really accessible, provided at a real time and efficient.
3. Culture: contact with other cultures and social networks is fast and feasible.
4. Communication: this skill is fostered by improving interaction with native speakers and connectivity.

**Figure 1.** 4C’s de D. Coyle, Hood y Marsh



Now we will see different resources to work the 4 C's. In order to work a specific content regarding science, innovation, we can visit <http://www.howstuffworks.com> or if we want our students to get familiarised with two main geniuses of British and Spanish literature they can access the following website <https://sites.google.com/site/candigallardo/shakespeareandcervantes>. If we want to adapt the content the following website allows you to copy and paste the word or expression connecting you to all dictionaries online <http://lingro.com/>. Learners can be exposed to different communicative experiences using a free software Audacity where they will learn how to change the pitch and tone of their voices and adapt them to the second language. To work the C for culture, ICT allows learners to investigate about different festivals, historical events, tales, inventions... all around the world, which provides them a first-hand cultural experience. The following website <http://www.onestopenglish.com/clil/young-learners/history-culture-and-the-arts/literature/> will introduce them to amazing ancient and modern tales all around the world and to famous religious and cultural festivals. The cognitive skill is often the most challenging because the content lies outside and it is sometimes abstract. In order to work the C for cognition we propose to predict what is going to happen next, as we will see in the article through Treasure Hunt, the following website provides worksheets with different topics to predict. <https://www.ereadingworksheets.com/free-reading-worksheets/reading-comprehension-worksheets/making-predictions-worksheets-and-lessons/>

Through this website <https://sciencebob.com/category/experiments/> students can learn by doing experiments, therefore activating their prior knowledge on that topic, using the grammar structures and the syntax. This engaging learning experience will consolidate the knowledge of that specific topic.

Due to the previously mentioned ideas the development of language teaching methodologies with the high demand on proficiency of a second language and the breakthrough of technology brings into the need of an efficient, dynamic and engaging approach which is blending CLIL with ICT tools.

Throughout the article we will also analyse the main benefits of implementing digital resources (in this case a blog called Cuadernia) to teach music in English through CLIL methodology.

## OVERVIEW OF THE DIDACTIC PROPOSAL

The use of ICT has provided in education a new way of learning and a new paradigm in learning teaching processes. The educator is proposed to design, use, planning and elaboration of own, innovative materials adapted to the needs and interests of the students, to make them suitable to all possible learning situations, exploring new methods process evaluation strategies and results.

Likewise, students live daily with new technologies and are fully connected with them, so teachers have to start from this reality to create in the current context more playful, attractive and enriching situations, achieving the perfect symbiosis between music and new technologies.

Continuing these approaches, bilingual teaching is currently employing new methodologies - collaborative learning, CALL, e-learning, DIALANG or CLIL-AICLE - among the most prominent, which find in ICT a perfectly resource to improve practicing teaching, promoting the

development of digital competence in students, as well as facilitating the learning of a foreign language.

We recommend the use of this educational blog: My Musical corner, which deals with the use and implementation of teaching and multimedia resources on music in English- Cuadernias, WebQuests, Treasure Hunts, Power Points presentations, and Quizizz- for the realization, analysis and reflection from the part of the students, as a novel educational experience in bilingual education.

It is an educational strategy that excludes the memoristic learning of the contents of educational programs, as the main form of knowledge and evaluation, to give way to another in which collaborative and interactive learning is prioritized, through the discovery, the development of their expressive, comprehensive and synthesis capacity, as well as the development of social skills in students through the interaction, exchange, relationship and expansion of Knowledge.

The objectives that we aim to achieve with this proposal of educational innovation, using digital musical resources in bilingual education for the educational training of our students, would be the following:

- Use technological tools in music to improve and innovate in the teaching-learning process, to remove to learn and know how to do.
- Use English music as a means of acquiring and developing knowledge, general skills and social skills, necessary for the integral training of our young people.
- To value the importance of new technologies in the production and reproduction of music in bilingual teaching, adapting to the conditions and demands of 21st century society.
- Increase students' motivation by introducing interactive activities that facilitate the study of the content to be treated.
- Facilitate and encourage interaction and communication between the teacher and the student.

The following is the development of the didactic proposal, and the methodology, its results and conclusions are presented later.

Digital resources for educational purposes grow exponentially in all areas of knowledge. In fact, authors such as Guerrero, Gay and Robles (2016) point out that integration into the multimedia resource classroom has provided a possibility of improvement to the educational process.

Below is the description and explanation of the educational and multimedia resources in the bilingual education elaborated, Cuadernias, WebQuests, Treasure Hunts, Power Points presentations and Quizizz. With the use of these teaching and technological tools in bilingual education, music teaching processes are greatly enriched, due to the enormous potential of ICTs to promote interactivity, motivation and gamification, key actions in music education of the 21st century.

development of digital competence in students, as well as facilitating the learning of a foreign language.

We recommend the use of this educational blog: My Musical corner, which deals with the use and implementation of teaching and multimedia resources on music in English- Cuadernias, WebQuests, Treasure Hunts, Power Points presentations, and Quizizz- for the realization, analysis and reflection from the part of the students, as a novel educational experience in bilingual education.

It is an educational strategy that excludes the memoristic learning of the contents of educational programs, as the main form of knowledge and evaluation, to give way to another in which collaborative and interactive learning is prioritized, through the discovery, the development of their expressive, comprehensive and synthesis capacity, as well as the development of social skills in students through the interaction, exchange, relationship and expansion of Knowledge.

The objectives that we aim to achieve with this proposal of educational innovation, using digital musical resources in bilingual education for the educational training of our students, would be the following:

- Use technological tools in music to improve and innovate in the teaching-learning process, to remove to learn and know how to do.
- Use English music as a means of acquiring and developing knowledge, general skills and social skills, necessary for the integral training of our young people.
- To value the importance of new technologies in the production and reproduction of music in bilingual teaching, adapting to the conditions and demands of 21st century society.
- Increase students' motivation by introducing interactive activities that facilitate the study of the content to be treated.
- Facilitate and encourage interaction and communication between the teacher and the student.

The following is the development of the didactic proposal, and the methodology, its results and conclusions are presented later.

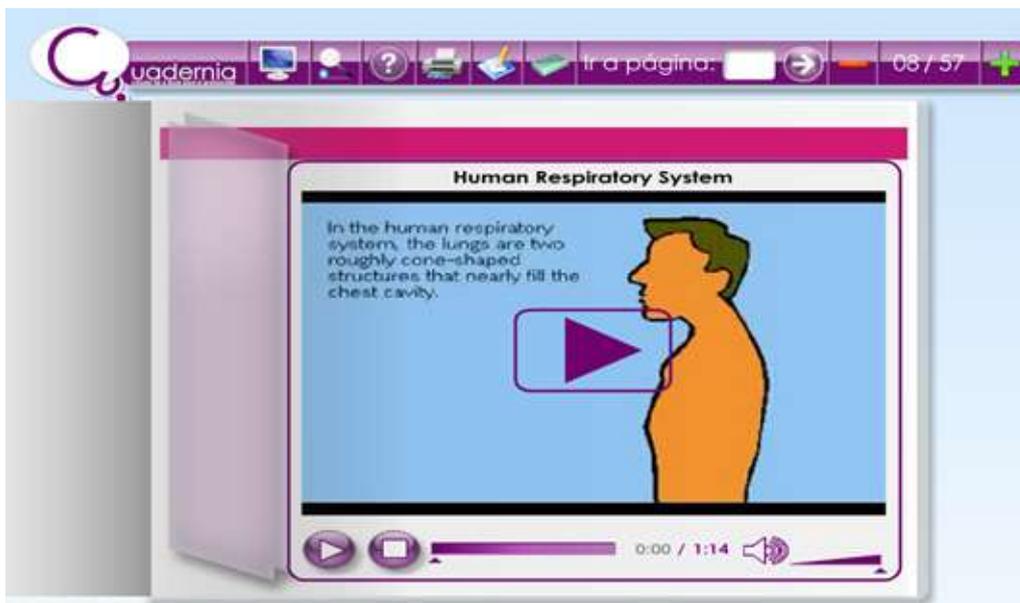
Digital resources for educational purposes grow exponentially in all areas of knowledge. In fact, authors such as Guerrero, Gay and Robles (2016) point out that integration into the multimedia resource classroom has provided a possibility of improvement to the educational process.

Below is the description and explanation of the educational and multimedia resources in the bilingual education elaborated, Cuadernias, WebQuests, Treasure Hunts, Power Points presentations and Quizizz. With the use of these teaching and technological tools in bilingual education, music teaching processes are greatly enriched, due to the enormous potential of ICTs to promote interactivity, motivation and gamification, key actions in music education of the 21st century.

It is an easy to use tool that allows us to create eBooks in the form of workbooks full of multimedia and educational activities to learn through play in a visual way. In Cuadernia you can play videos and sounds; you can also create activities so that the student can interact. It is an innovative development made in Castilla-La Mancha with big expectations for the future as it has completed all of the National and European standards as a digital educational resource maker.

### Cuadernia 1: Human Voices

**Figure 2.** Cuadernia Human Voices



The main concepts and theory of this Cuadernia are:

- The main characteristics of the human voice.
- The mechanism and parts for generating the human voice.
- Human Respiratory System
- Voice type.
- The classification of human voice.
- Famous singers of opera (female and male voices).
- Choral Music.

In this Cuadernia we can find useful and didactic media tools to teach the main characteristics of the human voice. Also, our students can learn with different exercises, watching interesting videos or listening to the sound of the different voices to recognize them so this is an attractive and interactive resource to learn. After viewing the different pages from the e-book about the

different concepts and the theory behind the human voice, the students will do various exercises to go over the vocabulary about the human voice in an interactive and lucid way, creating more interest. The teacher needs to divide the class into various groups to conduct the following activities. The activity has been designed for the second year of Secondary School (13-14 year olds)

## Cuadernia 1: Human Voices

English cuadernia, on the importance and functions of music in cinema, soundtracks, musicals, leitmotiv, glossary of terms. In this multimedia teaching resource, we expose the evolution of music in the Seventh Art in an attractive and playful way, promoting meaningful learning in students.

**Figure 3.** The Pink Panther. Cuadernia Music and cinema



**Figure 4.** Composers. Cuadernia Music and cinema

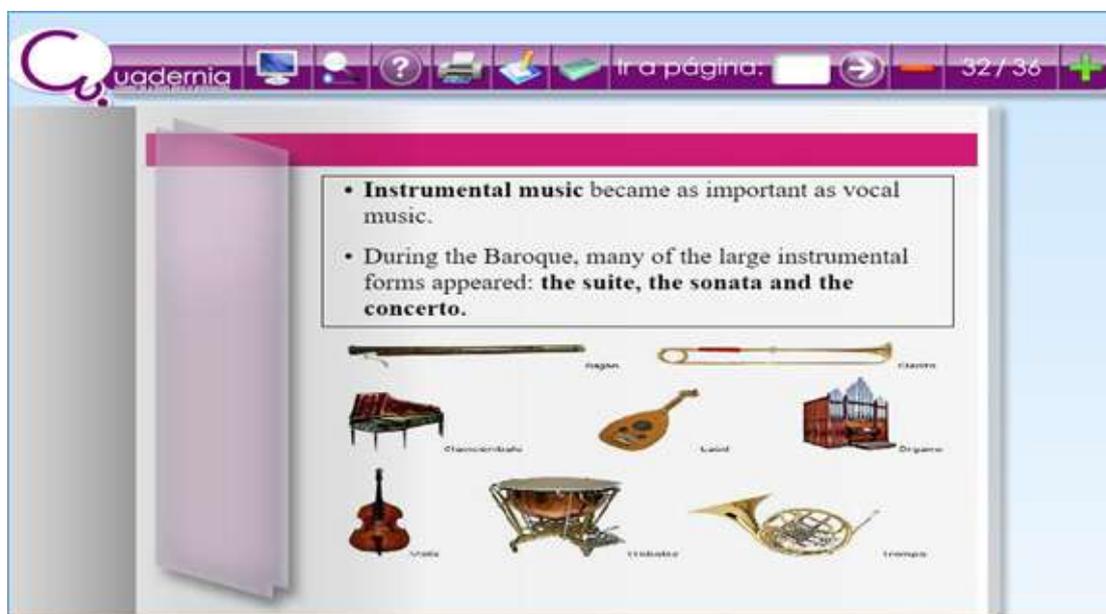


### Cuadernia 3: Baroque Music

We will use this Cuadernia to explain the characteristics of the Musical Baroque. To do this, we will go through the following methodological steps:

- Explanation of the main musical forms of this period such as: opera, oratory and passion (in the vocal field), and the development of the suite and concert (in the field of instrumental music).
- We will carry out with the group-class the explanation of the different types of operas, their parts and most representative characteristics, through the viewing, active listening and analysis of operas representative of the period.
- Explanation of the Baroque Orchestra, through the active viewing and listening of works representative of the period.

**Figure 5.** Instrumental music. Cuadernia Baroque Music



The various activities proposed in Cuadernia as well as several expansion and reinforcement games in small groups and will carry out activities such as: matching, filling the gaps. All this to verify whether the student has assimilated and understood all the proposed content, promoting meaningful learning, collaborative learning and the competence to learn to learn.

### Cuadernia 4: Classical Music

We will use this Cuadernia to explain the characteristics of the Classical Music. The classical music forms (Sonata form, minuet form, rondó and theme and variation form. The most important instrumental forms such as: The Concert, the Symphony and the Sonata, the characteristics of the classical orchestra and vocal music.

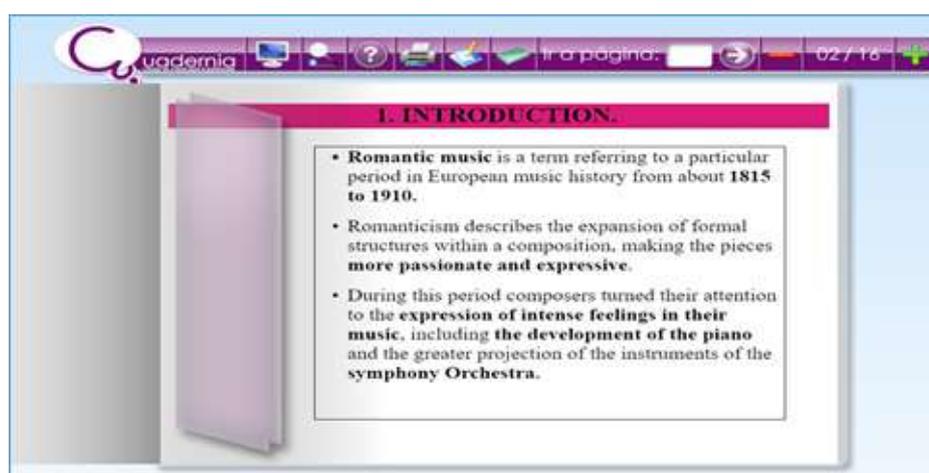
**Figure 6.** Cuadernia Classical Music



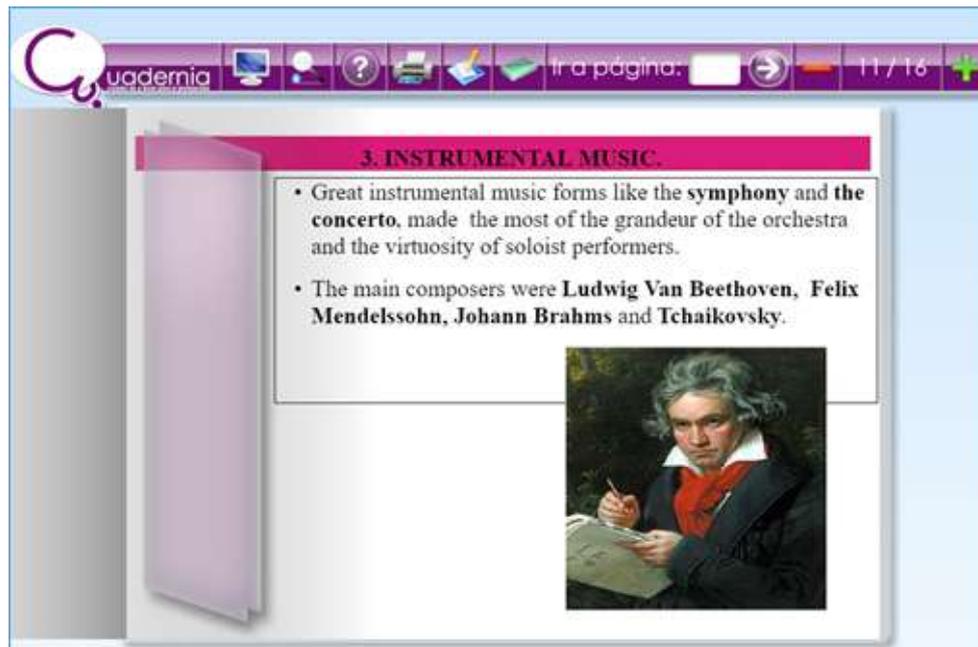
## Cuadernia 5: Romantic Music

We will use this Cuadernia to explain the characteristics of the Romantic Music. The types of Vocal music (the Lied and Romantic Opera), instrumental music with the Symphony and the Concerto, the main composers of this period Ludwig Van Beethoven, Félix Mendelssohn, Johann Brahms and Tchaikowsky, and the importance of Program Music, using the orchestra with a narrative purpose, trying to represent or describe ideas. Moreover, Héctor Berlioz and Franz Liszt, were important composers of program music.

**Figure 7.** Introduction. Cuadernia Romantic Music



**Figure 5.** Instrumental Music. Cuadernia Romantic Music

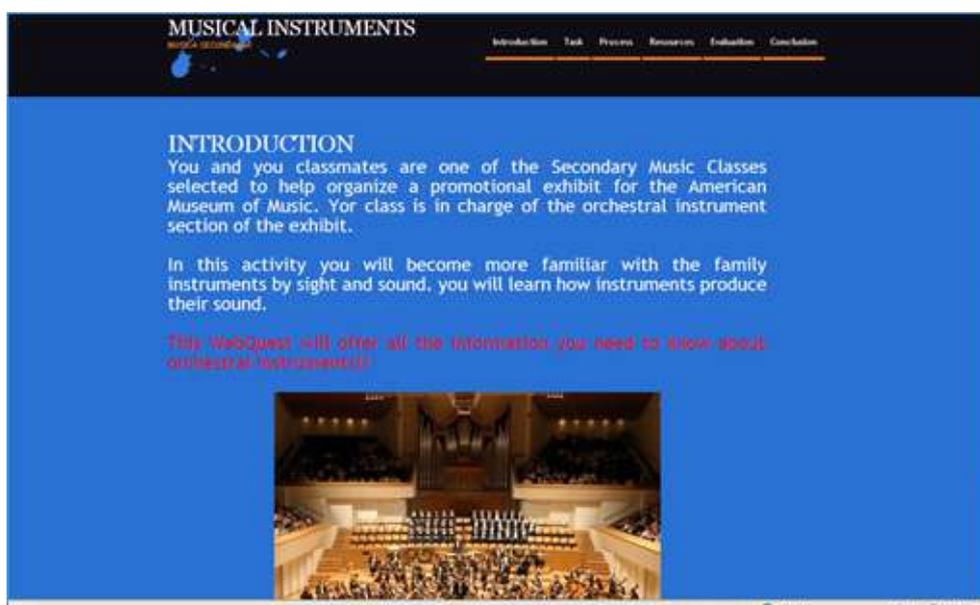


## WebQuests

with this research activity on the Web, students will know in an attractive and playful way all the instruments of the orchestra and will learn how they produce the sound and its construction process. All this working in small groups through cooperative and collaborative work.

### WebQuest: Musical Instruments

**Figure 9.** WebQuest: Musical Instruments



With these proposals of work in the classroom we immerse ourselves in new environments of knowledge, is cooperative learning and its fundamental function is to make learning active, encompassing it in the execution of a work plan. Currently, teachers face the challenge of providing authentic, collaborative and problem-based educational learning environments (Dodge, 1995, Billings & Kowalski, 2004; Pinya & Roselló, 2013; García & Tejedor, 2017). Welcoming these approaches, we have developed this WebQuest, which responds to a type of research-oriented activity, where all the information used comes from the resources found on the Web. Based on the questions provided by the teacher and the search and transformation of information, the student actively participates to achieve a goal or task marked by the teacher, allowing meaningful and discovery learning that is supports the premises of teamwork and cooperative work.

## **Treasure Hunt titled “Music and Cinema”**

---

The Treasure Hunt is a smaller activity than WebQuest, the student has to find answers to the given questions, found in the links selected by the teacher.

To sum up, a Treasure Hunt can be made up of the following components:

- A brief introduction about a topic and can include an explanation of the task that the student needs to carry out.
- A series of questions, the difficulty levels depends on the level and age of the students.
- The “big question” that should be answered after thinking about all of the information obtained from the task.
- Links to the websites in which the students need to look for the answers.
- The evaluation stage that explains how the student is evaluated.

This activity of research and research on the Web, is about music and film. Students will be able to learn about their favorite Disney movies. In small groups you will have to choose four Disney films and research about: the film, the director, soundtrack and other details or curiosities. So, you’ll get to know Disney movies in an engaging and playful way. “Welcome to the world of DISNEY, a place where dreams come true.” The optimal learning and development of this treasure hunt will be achieved through collaborative work, where the construction of knowledge is achieved through social negotiation.

## Treasure Hunt: Music and Cinema

Figure 10. Treasure Hunt: Music and Cinema



Figure 11. Treasure Hunt: Music and Cinema



Here there are some interesting power point presentations to use and learn in class. We will show some examples of Power Points as multimedia didactic resources with animated gifs, explaining the description of the different instrumental families and their most representative instruments, and the characteristics of the human voice and the types of voices. In addition, the viewing and active listening of representative orchestral and vocal works will be carried out, as well as auditory recognition exercises of the different instruments and vocal groupings through gamification and play.

### Power Point: The Human Voice

**Figure 12.** Power Point: The Human Voice



**Figure 13.** Power Point: Instruments of the orchestra



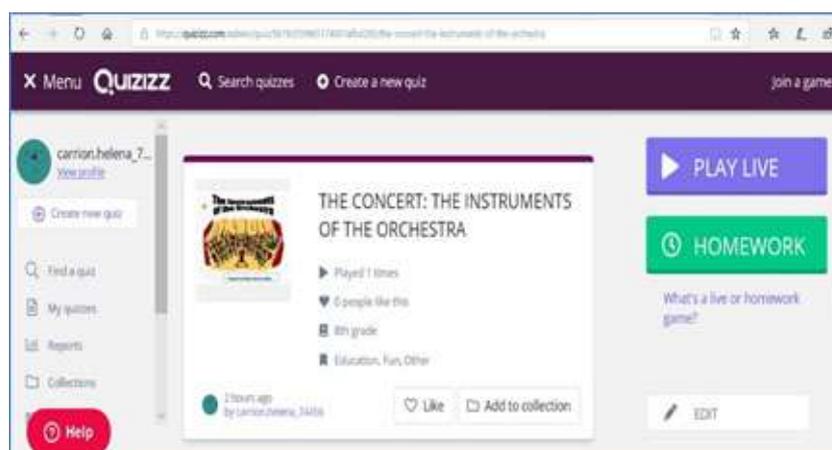
## Quizizz: The Concert, the instruments of the orchestra

Quizizz is a multiplayer question game similar to Kahoot. This tool allows the teacher to create a question and answer quiz for a ludic and game changing education. This digital tool is gaining followers to engage students in learning and even offers the option to evaluate them in a very simple way when collecting the data of the answers.

In relation to the methodologies available today, gamification with technologies can be very useful in the didactics and learning of Music, because this technique of gamification clearly connects with the digital composition of the new generations of students, trying to awaken curiosity of students, their creativity and teamwork and cooperative. The proposals presented in this article coincide in this line of action: “teach having fun, have fun teaching”, terms that should not be far from the classroom dynamics, in short, let’s make schools a place where young people feel like going.

This quizizz contains test questions, to recognize images and videos for discussion and debate about the different families of instruments and instruments of the orchestra.

**Figure 14.** Quizizz: The Concert, the instruments of the orchestra



## COOPERATIVE METHODOLOGY AND GAMIFICATION AS A LEARNING TOOL

The new educational paradigm in which we are immersed to this day, characterized by changes in society and new educational models, demands that the teaching work be active, constantly renewed and prepared to guarantee success in the training of students. In this sense, the latest trends in education include the introduction of gamification in classrooms and all educational activities, because the idea that curricular content should interest our students combined with the conviction that “you learn best by playing”, without they have led us to think as educators that we must give a new approach to our classes, providing a playful component.

In this regard, the objective of this educational innovation proposal aims to test the effectiveness

of the application of the cooperative learning methodology and gamification in the classroom as especially significant and innovative methodologies in the educational field, emphasizing its contribution to motivate students and facilitate the acquisition of learning (Burke, 2014, Filsecker & Hickey, 2014, Mouws & Bleumers, 2015, Su & Cheng, 2015; Contreras, 2016, Cózar & Sáez, 2016, García, 2016, Rodríguez, 2017, Ruiz, 2018).

Gamification is an educational strategy that excludes rote learning from the contents of educational programs, and the exclusive use of textbooks as the main form of knowledge and evaluation, to make way for another that combines teaching with digital resources, prioritizing collaborative, interactive, argumentative and discovery learning, developing their communication skills, that is, their expressive, comprehensive and synthesizing capacity, as well as the development of social skills in students by interacting, sharing, relating and expanding knowledge.

With our project characterized by the teaching of music through CLIL and gamification, we intend to provide a playful-educational proposal, promoting the interest and motivation of students for the subject of music. In the blog presented there is a large number of technological tools available for educational service to enhance learning. In this way, music can be learned at the same time than specific vocabulary of the English language is known, so that bilingual musical learning is enriched while playing, contemplating gamification as a teaching dynamization tool to achieve interest and the motivation of the students and improve the classroom climate.

## CONCLUSION

The application and the method that we propose, show that the use of the blog “My Musical Corner”, allows to generate innovative educational processes in teaching. Being an excellent resource for the realization of teaching-learning activities that take into account the interactions and cooperative work, since the positive attitudes of the students are necessary for the technologies to benefit them in the learning of foreign languages (García Laborda, 2011), as well as enabling the development of communication skills, fostering critical analysis and judgment, as well as interest and motivation for the subject of music in English.

This project “My Musical Corner”, recognizes the modification of the methods and forms of teaching in the classroom, encourages research, management and presentation of knowledge, and the development of the material by educational agents - teacher and students - the users of this learning. Where ICTs play an essential role to enhance and improve learning in the area of Music in English (Milán, 2013), constituting a fundamental resource for the classroom.

We justify the conjunction of music and new technologies that we use in this pedagogical experience of multimedia materials about music in bilingual education, a didactic material to collaborate in the teaching-learning process providing knowledge, through the use of a practical methodology that emphasizes favor the didactic and educational aspects of teaching, allows students to learn in an active and collaborative way, promotes critical thinking, facilitates the social skills necessary for the student and integrates in the classroom the plural, varied and open dialogue in relationship with knowledge.

Finally, we agree with the approaches of some authors (Torrego & Negro, 2012; Leris, Fidalgo & Sein-Echaluce, 2014; Zariquiey, 2016; Montaner, 2017), who follow these approaches and consider cooperative learning as an innovative educational methodology inside and outside the classroom, to achieve meaningful and experiential learning, because with this set of tech-

niques and methodological resources used, we can affirm that it is a genuine cooperative learning: positive interdependence, individual and group responsibility, the stimulating interaction, the development of interpersonal and group skills, and the active participation of the students in the evaluation of the cooperative work processes, both in the evaluation of the learning, as well as in the participation, the interaction of each student with the rest. All this will translate as real learning engines.

To conclude, this educational experience could serve as a starting point to open new lines of academic research around the use of cooperative methodology and gamification in teaching, specifically in the field of Secondary Education, not only in the subject of music in English but also in other subjects of the curriculum, selecting or adjusting the proposals that are reflected here, obtaining a double objective the learning of musical contents and the simultaneous learning of a foreign language.

## REFERENCES

- Billings, D. & Kowalski, K. (2004). Using WebQuests to promote active learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 35 (5). 200-201.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. Boston: Bibliomotion, INC.
- Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados al ámbito de la educación. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 27-33.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Ernst Klett Sprachen
- Cózar, R. & Sáez, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (13),2.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning. *Distance Education*, 1(2), 10-13.
- Filsecker, M., & Hickey, D. T. (2014). A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game. *Computers & Education*, 75, 136-148.
- García, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 9-23.
- García Laborda, J. (2011). La integración de las TIC en la formación bilingüe. *Revista Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (3), 101-117.

- García Valcárcel, A. y Tejedor, F.J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159.
- Kelly, M.; Grenfell, R.; Allan, C.; Kriza, C.; McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Brussels: European Commission.
- Leris, D., Fidalgo, A., & Sein- Echaluze, M. L. (2014). A comprehensive training model of the teamwork competence. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 11 (1).
- Milán, M.A. (2013). Las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En Cózar, R. y De Moya, M.V. (Coords.), *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar: Aplicaciones prácticas* (pp.79-98). Barcelona: Octaedro.
- Montaner Villalba, S. (2017) *Aprendizaje Basado en Proyectos: una aproximación teórica*. *Campus Educación Revista Digital Docente*, (Nº 5), 24-27, <https://www.campuseducacion.com/revista-digitaldocente/numeros/5>
- Mouws, K., & Bleumers, L. (2015). Co-creating Games with Children: A case Study. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 7(3), 22- 43.
- Pinya, C.& Roselló, M. R. (2013). La WebQuest como herramienta de enseñanzaaprendizaje en Educación Superior. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (45), 1□16.
- Rodríguez- Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/ Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-190.
- Ruiz, D. (2018). Quizizz en el Aula: Evaluar Jugando. *Observatorio de Tecnología Educativa del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*, 3-5.
- Su, C. H. & Cheng, C.H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of computers Assisted Learning*, 31 (3), 268-286.
- Torrego, J.C. & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid, España: Alianza.
- Vlachos, K. (2009). The Potential of Information and Communication Technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL). The Case of English as a Second / Foreign Language. In Marsh et al. (eds.) 2009. *CLIL Practice: Perspectives from the field*.
- Wheeler, S. n. d. *U-Learning: Education for a Mobile Generation*. Online Powerpoint Presentation
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender*. Madrid, España: SM.



**“EL FINANCIAMIENTO  
DE LA EDUCACIÓN  
PÚBLICA EN  
MÉXICO”**

**Davide Roberto Nicolini Pimazzoni**  
Universidad de Colima

---

**THE FINANCING OF PUBLIC EDUCATION IN MEXICO**

Photo by **philipp k.** from FreeImages

## RESUMEN

Este artículo muestra el impacto de la inversión en la educación en México y deduce que no es un gasto para el país porque el fortalecimiento de la educación representa una fuente de crecimiento social y económico que se traduce en su desarrollo. Aunque México es uno de los países que más invierte en este sector, existen múltiples necesidades básicas que están en proceso de ser satisfactoriamente cubiertas; aunado a que existe un descontrol en la administración de tal inversión, se cuenta con pocos e imprecisos instrumentos para medir su impacto. Ante este panorama nacional, se presenta un gran reto en las esferas del sistema educativo para mejorar la calidad y equidad educativa.

Con base en lo anterior, cubrir las necesidades en la educación ayudará a fortalecer este pilar fundamental que permitirá el desarrollo social, logrando así que todos los ciudadanos accedan a oportunidades de estudios de óptima calidad, refuercen el capital humano que impulsa el crecimiento económico y, por ende, obtengan mayor bienestar social.

## PALABRAS CLAVE

Bienestar, Capital humano, Calidad educativa

## ABSTRACT

This article shows the impact of the Mexican education investment, which is not an expense for the country, the education is a source of social and economic growth, therefore it's considered an investment.

Although Mexico is one of the countries that most invest in this sector, there are multiple basic needs that are in process of being cut down; in addition of the lack of control in the administration of such investment, it has few and imprecise instruments to measure its impact; that's why the country faces a big challenge in the system education areas, for the improvement of quality and educational equity.

Based on the above, by meeting the education needs, will help strengthen a fundamental pillar that allows social welfare; ensure that all citizens have access to basic and superior education opportunities of optimum quality, to strengthen human capital that drives economic growth.

## KEYWORDS

Wellness, Human resources, Educational quality

# EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

**Davide Roberto Nicolini Pi mazzoni**

Universidad de Colima

## INTRODUCTION

La educación es el vértice del cambio y progreso en el individuo y la sociedad, por ello es indispensable invertir en la formación de los ciudadanos para fortalecer el capital humano de un país. El presente artículo se centra en conocer la situación actual de la inversión educativa de México; parte del supuesto de que falta mayor cobertura de educación básica y superior en el país, porque la actual inversión está limitada y carece de una correcta administración, representa, además, uno de los motivos que frena el desarrollo y el derecho ciudadano a recibir educación pública y gratuita de calidad, que a su vez, afecta al crecimiento económico del país.

La educación es un fenómeno que pertenece a todos los seres humanos desde su nacimiento. Es un derecho universal que busca la formación y libertad que conllevan al perfeccionamiento de los comportamientos del hombre en sociedad.

Anteriormente el hombre se educaba directamente en el contexto donde crecía; es decir, en contacto con la naturaleza. Sin embargo, por la evolución del hombre y su nueva manera de vida que incluye proyectos sociales, en nuestros tiempos al hombre se le educa desde varias esferas, principalmente:

- La familia o primeros cuidadores
- La cultura, de manera que de acuerdo con León (2007), el hombre llega a tener la imagen de la cultura a través de la educación y del aprendizaje. Para no tener que empezar desde el principio o tener que inventar de nuevo todo. Y
- La escuela, siendo el estado el principal responsable a nivel sociedad y en el que este artículo centra su interés.

En medio de este panorama, la educación ocupa un lugar muy importante para el bienestar humano y, por ende, podrá repercutir positivamente en lo social. Sin embargo, en el México actual existen sesgos, bajo rendimiento y falta de oportunidades para que todos los ciudada-

nos tengan acceso a ella, lo cual desarticula el principio básico de la educación.

Afirma Evalúa 2011 —citado por la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) en el año 2010— que del grupo de países que la conforman, México ocupa el último lugar de aprovechamiento escolar; de tal manera que el 50% de los estudiantes de 15 años de edad no cuentan con las habilidades mínimas de comprensión lectora ni de resolución de problemas matemáticos básicos, sumando a lo anterior que 5 millones, 409 mil personas no saben leer ni escribir, lo que equivale al 6.9% de la población.

Tomando en cuenta los datos anteriores, en México se exhiben problemáticas y necesidades constantes. Por un lado, la falta de cobertura educativa para los 5 millones, 409 mil personas que no saben leer ni escribir, además de una educación de calidad necesaria requerida por los estudiantes que carecen de tales habilidades básicas escolares.

Al analizar estos datos, se abre la interrogante: ¿Es suficiente la inversión que hace México al sector educativo? Para contestar lo anterior, se cuenta con la siguiente información: Según datos de la OCDE (2007), México ocupa el primer lugar entre los treinta países que conforman la OCDE en destinar mayor proporción de su gasto a la educación con un 23%, el cual está por encima de otros países. Sin embargo, y a pesar de que su presupuesto es alto, la inversión por alumno es menor que la mayoría de los países, por ejemplo, en 2006, México gastó mil 650 dólares por alumno a nivel primaria y mil 500 dólares por alumno en secundaria, en contraste con otros países de la OCDE que gastan 5 mil 450 dólares y 6 mil 600 dólares, respectivamente.

Entonces siendo el primer país de la OCDE con mayor inversión, ¿Cómo se distribuye esta inversión? ¿Cuál es el porcentaje que México destina por alumno?

De acuerdo con datos proporcionados por el Centro de Análisis de Políticas Públicas, en el gasto educativo federal en 2010, se observa que el 82.6% se destinó al pago de servicios personales; el 2.6% fue asignado a gasto de operación, y tan sólo el 0.4% de los recursos, fue para inversión educativa. Esto significa que 8 de cada 10 pesos gastados en el sector educativo se utiliza para pagar sueldos y salarios (Citado por México Evalúa; Estimaciones propias con información del PEF, 2010). Por tal motivo, siendo tan poca la inversión que corresponde a cada alumno del país, consecuentemente el individuo queda desprotegido y sin las herramientas necesarias para asumir las responsabilidades que el mundo espera de él.

Según los datos proporcionados con anterioridad, es posible observar la existencia de varios factores que desestabilizan la educación de los ciudadanos, puesto que México utiliza la mayoría de la inversión educativa para el uso de servicios personales, además que existe poca transparencia en la rendición de cuentas de los niveles de gobierno federal, estatal y municipal, y poca responsabilidad de los dos últimos para aumentar el porcentaje de la inversión educativa.

Aunado a lo anterior, los instrumentos para medir el impacto del gasto público tienen un amplio margen de error que no permite obtener datos precisos y claros del impacto de dicha inversión. Además, es necesario señalar que el pago de salarios a maestros y administrativos dedicados a la educación parece ser el indicado; sin embargo, falta conocer y evaluar al personal para determinar que todo el personal esté realmente capacitado para realizar su labor docente o administrativa y así desvincular o dar una mayor preparación al personal que no muestre dominio de su área.

Ante este panorama, conviene cuestionar ¿Cómo repercute esta mala administración del recurso educativo? La respuesta es que principalmente afecta a las familias mexicanas al ser ellas quienes asumen los gastos que la educación pública no logra cubrir, siendo las familias con bajos ingresos las más desfavorecidas; a consecuencia de esto, la educación pierde la característica de ser gratuita, equitativa y justa; lo que crea una brecha de diferencia si se toma como referencia la propuesta de Schmelkes; citado por Seibold (2000), donde señala que:

La equidad en educación, que tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta «equidad» educativa, más que «igualdad aritmética», es «igualdad proporcional», ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo, que son los pobres y los sectores marginales de la sociedad. En ese sentido la búsqueda de calidad educativa «implica justicia». Esta «justicia», para ser plena, debe focalizar acciones en favor de los más pobres en dos líneas complementarias. La primera es la que provee «recursos materiales» para posibilitar la enseñanza-aprendizaje de esos sectores pauperizados de la población, como pueden ser los recursos de infraestructura, de materiales didácticos, los refuerzos alimentarios, la vestimenta, la salud, etcétera. La segunda es la que provee «recursos formales», que son más importantes aún que los anteriores, ya que atañen al apoyo directo de las propias prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese marco (obtenida del sitio web <https://rieoei/historico/documentos/rie23a07.htm>)

Sin embargo, en estos tiempos existe desigualdad en el acceso a la educación de calidad, al igual que otros bienes sociales como los servicios de salud, que principalmente afectan a la población en situación de pobreza. Por lo que, desde el punto de vista de los resultados académicos, se observa que los objetivos instruccionales alcanzados por los grupos más pobres, son distintos y menores a los del resto de la población (Ortega, 2003).

Lo antes mencionado se debe a que faltan recursos básicos necesarios para que el estudiante cuente con las herramientas necesarias para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y tenga una óptima preparación académica.

En este sentido y de acuerdo con lo anterior, se puede redundar que la enseñanza debe ser de calidad, por esa razón el estado debería asumir el compromiso de brindar las mejores oportunidades de educación, la cual se obtiene consecuentemente de una mayor y mejor inversión en este sector que propiciará el desarrollo del país.

Con respecto a la calidad educativa, Edward (1991) nos dice que la calidad —la cual propone como un valor asignado a un proceso o producto en términos comparativos—, y la calidad educativa, son constantes todavía pendientes en México.

Para entender el concepto, es necesario deslindar de la palabra calidad el término “cantidad”. El concepto de calidad —como el de lo bello y lo bueno— adquieren muchos significados, entonces es de un significado ambiguo, que dependerá de cada perspectiva social.

A una educación de calidad se le conoce por sus efectos positivos en una sociedad, “donde no existan evidencias de crisis o carencias en términos educativos” sino por el contrario, se obtiene, en términos de educación, lo deseable y esperado socialmente hablando. Por lo tanto, hacer una educación de calidad, es proyectar un próspero futuro para el desarrollo de los ciudadanos y el país.

Pero, por qué se insiste tanto en el desarrollo ¿qué se entiende por desarrollo?

El desarrollo es concebido como libertad, según lo propone Amartya Sen (2000); citado por Ortega F. (2003); y se refiere tanto a los procesos que hacen posible la libertad de acción y

de decisión, como al desarrollo de las oportunidades reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales.

Para Sen (2000), los procesos como las oportunidades, tienen importancia por derecho propio, y cada uno de los aspectos está relacionado con la concepción de desarrollo tanto como con el de libertad.

Partiendo desde este enfoque, es necesario e importante que cada persona tenga la libertad de aumentar las oportunidades con el fin de obtener resultados positivos, es por ello que el desarrollo de las personas es altamente obligatorio mediante el acceso a la educación, es así que se reclama el derecho al desarrollo personal, social y del país.

Otra concepción del desarrollo podría definirse, según Uribe C. (2004) como:

el desplazamiento ascendente de una sociedad a lo largo de un continuum, en cuyos extremos estarían, por un lado, las sociedades más avanzadas y por el otro, las más atrasadas; por avance o atraso se entiende un conjunto de bienes y prácticas que tiene que ver con la tecnología, la productividad, la afluencia y la mayor distancia respecto a la mera supervivencia. El desarrollo social, en cierta forma, sería el resultado de la mejora de los índices colectivos de bienestar como esperanza de vida, mortalidad infantil, ingreso disponible, ingesta calórica, o acceso a servicios sociales y educativos; es decir, todo lo que significa que los grupos humanos vivan más, tengan mayor goce de bienes de consumo y sufran menos las penalidades impuestas por los embates de la naturaleza, la enfermedad y los riesgos a los cuales estamos expuestos (p. 13).

Paralela a la noción de desarrollo, está la de crecimiento, por lo tanto, al ir de la mano con la educación, el individuo vive una estabilidad y percibe su bienestar social.

El objetivo principal de una educación de calidad es contribuir con el desarrollo de las personas para que obtengan bienestar social, para ello es necesario entender este último concepto, el cual viene a apremiar distintos significados subjetivos; de los cuales se describen los más representativos:

- Es el cómo y por qué las personas experimentan su vida de forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas, subjetivamente se puede describir dentro de un rubro emocional como: Felicidad (Diener 1994; citado por Uribe C. 2004).
- La satisfacción con la vida, incluyendo los aspectos positivos y negativos que se desprenden de las condiciones en las que se desenvuelve nuestra existencia (Veenhoven, 1994; citado por Uribe C. 2004).
- El resultado de un balance global que hace la persona de sus oportunidades vitales, incluyendo sus recursos personales, y aptitudes individuales, y el método de afrontamiento a los acontecimientos de su experiencia.

En otras palabras, podría considerarse como la satisfacción que tiene una persona con su vida, que resulta de la evaluación de los aspectos negativos y positivos. Es decir, el grado que a la persona le gusta su propia vida y, además, se enlaza con la participación social, adaptándose a sus reglas y leyes morales.

Después de comprender el concepto anterior, una de las maneras en que se llega a este bienestar social es cuando las personas tienen acceso a una educación de calidad, pues ésta es el motor del progreso, de la evolución y del cambio; por ello, se tiene que aprovechar e invertir de manera óptima al capital humano, que es un agente de bienestar social.

Una teoría centrada en el Capital humano sustenta que es importante potencializar la formación educativa de las personas, debido a que además de engrandecer, asegura el bienestar presente y futuro del hombre, y por consiguiente, del país.

La calidad educativa es de gran importancia para potencializar considerablemente el Capital humano del país. En otras palabras, cuando los individuos están preparados y bien formados, se completa el engrane para el beneficio económico del país, pues empieza a generar bienestar social y una retribución económica. Pero ¿Qué se entiende por Teoría del Capital Humano?

... aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo, los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo (Schultz en Villalobos y Pedroza, 2009: 281).

En otras palabras, la teoría del Capital humano, como explica J. C. Eicher (1988), básicamente puntualiza que el desarrollo económico de un país está directamente relacionado con la capacidad de las personas. Por lo tanto, el costo destinado de un país a la educación de su población, se considera una inversión que tiene retribución económica; pues cuando el individuo aumenta su formación y conocimientos mejora y extiende su productividad en el trabajo; misma que se refleja en su retribución monetaria que beneficia al individuo, su familia y sociedad.

Los estudiantes de cualquier nivel escolar son una potencia para el desarrollo de la nación, por ser la inversión del presente que se prepara para coadyuvar con el progreso económico y social del futuro, siendo capaces de realizar con excelencia su labor.

Es necesario diferenciar el Capital Humano de las siguientes dos maneras:

1. De manera innata que se forma por las habilidades y aptitudes físicas e intelectuales que tiene cada persona, debido a que su origen es información genética de forma natural desde el nacimiento.
2. La formación del Capital humano adquirido, que en esta se centra principalmente la educación escolar, el contexto y la experiencia de cada sujeto. A esta segunda es a la que el estado debe apostarle con su mayor inversión para lograr una educación de calidad.

Ahora bien, no es suficiente con la educación obtenida en las aulas, debido a que, en efecto, pese a ser una raíz fundamental para el crecimiento económico, también la educación recibida constantemente en el ámbito laboral es un impulso para lograr un desempeño de calidad en las tareas cotidianas de cada proyecto o empleo; por lo tanto, es necesario seguir cultivando la educación en todos los sectores de manera frecuente.

Es pues, el Capital Humano un pilar fuerte y fundamental para que cubra las necesidades de un país y permita el crecimiento de su economía, motivo por el que el Banco Interamericano de Desarrollo 1998; citado por Villalobos G. y Pedroza R. (2009) señala que “la política de la educación superior es importante porque debe estar vinculada al desarrollo, a la construcción de sociedades más productivas, informadas, prósperas, justas, satisfactorias y democráticas (p. 287)”. Por ello, la insistencia de que esta inversión educativa es indispensable para hacer una sociedad más potente.

## CONCLUSIONES

Con el finalidad de obtener una educación de mayor calidad y la aspiración de que ésta sea integral para todos, se concluye con propuestas de mejora, debido a que sería del todo irracional promover escuelas de calidad sin considerar que actualmente hay instituciones educativas que no alcanzan la calidad mínima por su reducido presupuesto; motivo por el que difícilmente puede proveerse de lo mínimo requerido para su equipamiento tecnológico o bibliotecas, incluyendo una buena formación a sus docentes.

Es por ello por lo que se propone principalmente cubrir las necesidades básicas actuales. Por ejemplo:

- Ampliar la cobertura educativa en los niveles básicos, media superior y superior, acercando a todas las zonas —principalmente las marginadas— el acceso a la educación.
- Controlar el manejo y administración de los recursos económicos destinados a la educación para redefinir los gastos y así aumentar el porcentaje que le corresponde a cada alumno, asegurando de este modo, el derecho universal a la educación que tienen todos los ciudadanos y que actualmente no todos gozan.
- Aunado a lo anterior, también es necesario establecer un sistema de medición del logro educativo que proporcione periódicamente información válida y confiable, de tal forma que sea posible determinar el avance, el estancamiento o el retroceso en los niveles de logro y que permita correlacionar éste con otras variables, como por ejemplo la evaluación a docentes.

Para concluir, conviene señalar que una sociedad con una verdadera formación educativa es la base fundamental para su desarrollo y bienestar social, lo que permite el desarrollo y el crecimiento económico de un país, como el caso de México que acabamos de estudiar. Por eso se recomienda atender las necesidades básicas sugeridas y lograr en un futuro, una verdadera educación integral de calidad beneficio de su sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho M. (2006). Factores Que Afectan El Desempeño De Los Alumnos Mexicanos En Edad De Educación Secundaria. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3) 30-53.
- Centro de Análisis de Políticas Públicas (2011) *El gasto educativo en México: México Evalúa*.
- Corral R. (1999). Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3).
- Delors J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Edwards V. (1991). *El concepto de Calidad de la educación*. Santiago: UNESCO OREALC.
- Eicher J. (1988). 30 años de Economía de la Educación. *Economiaz*, 12, 11-38. (Consulta: 27 diciembre 2017). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>
- Latapí P. (2006). *Reseña de equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional de la Secretaría de Educación Pública*. 11 (029) 693-701
- León A. (2007). Qué es la educación. *Educere. Venezuela* 11 (36) pp. 595-604
- OCDE (2007). "Mejores políticas para una vida mejor" en <http://www.oecd.org/centrode-mexico/medios/datoocde.htm>
- Ortega F. (2003). La equidad en la educación Básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2º 119-134
- Schultz, T. (1972). *El valor económico de la educación*. México: Tecnos.
- Seibold J. (2000). "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa" en *Revista Iberoamericana De Educación*. N° 23, 215-231. <https://rieoei/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Sen, A. (2000). "El desarrollo como libertad" en: *Gaceta Ecológica*, núm.55, 14-20, México Distrito Federal.
- Uribe C. (2004). Desarrollo social y bienestar. *Universitas Humanística*, XXXI (58), 11-25
- Velázquez V. (1996). La evaluación como recurso para elevar la educación en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, 197-211

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Villalobos G., y Pedroza, R. (2009). Perspectiva De La Teoría Del Capital Humano Acerca De La Relación Entre Educación Y Desarrollo Económico. *Tiempo de Educar*, 10 (20), 273-306.

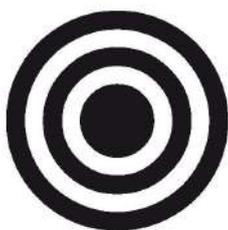
**RECIBIDO:** 20/06/2019

**ACEPTADO:** 10/10/019

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS

# RICARD HUERTA

# ARTE PARA PRIMARIA



 EDITORIAL UOC

 12 h

**Título del libro:** ARTE PARA PRIMARIA

**Autor del libro:** Ricard Huerta

**Año:** 2019

**Lugar de publicación:** Barcelona

**Editorial:** UOC

**ISBN:** 978-84-9180-552-6

189 páginas

**Ricard Ramon**

Universitat de València

El presente volumen ofrece una visión panorámica de toda una trayectoria profesional en la formación de maestros. Desde una mirada retrospectiva y como resultado del paso a la figura de Catedrático de Universidad de Educación Artística, el profesor de la Universitat de València Ricard Huerta nos deleita con los entresijos de esta área de conocimiento. Ofrece con ello estrategias para involucrar al profesorado de primaria en la práctica y deleite de las artes, como argumento educativo y de transgresión. Siendo lógico este resultado por su recorrido en el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Su vertiente de investigador se transluce en el modo de escribir, pues próximo a las a/r/tografías, a las historias de vida, a los relatos y a las narrativas que acostumbra a recabar de otros docentes, aquí desvela ricos aspectos personales que dan sentido a sus planteamientos desde lo biográfico.

A lo largo del libro traza las principales problemáticas que acechan como un nubarrón este campo de enseñanza. Al mismo tiempo que ofrece un arcoíris de alternativas para afrontar y superar con talante optimista la situación. De este modo destaca las pocas horas de formación en el Grado de Maestros/as sin especialidad en Artes Visuales, lo que da más sentido a la necesidad de libros como este que ayuden a adquirir las habilidades necesarias.

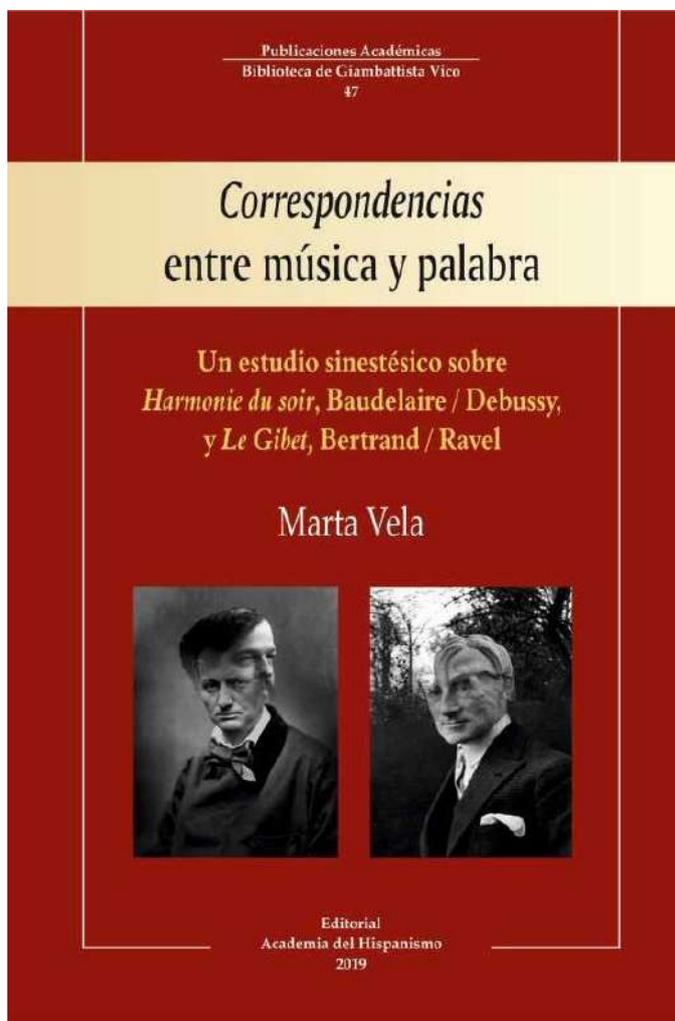
El espacio poroso del arte y la educación queda definido por territorios lúdicos, geografías de ironía y lugares de empoderamiento. Propone entre sus soluciones tejer redes con otros entornos de educación no formal como gabinetes educativos de museos, escuelas de arte públicas, centros sociales y culturales, profesionales de entornos patrimoniales, asociaciones, festivales, certámenes artísticos o colectivos de artistas. Y ubica como prioridad el contacto con artistas mujeres en un ejercicio de dar visibilidad. Además, ilustra con algunos ejemplos de su propia experiencia, el modo en que es posible crear estos vínculos durante la enseñanza. Si bien es cierto que para saber más a fondo cómo utilizar el cine, la literatura, la ciudad o los alfabetos en su relación con lo educativo es recomendable leer cualquiera de sus otros libros en los que aborda con mayor profundidad estos intereses.

Las fuentes en las que se ha basado el autor son diversas, pero destaca entre las figuras que fundamentan sus teorías a Herbert Read, Luis Hernán Herrázuriz, Ana Mae Barbosa, Munari, Teresa Eça, Rita Irwin y Fernando Hernández. Si bien es cierto que un gran listado de artistas ocupa en el último capítulo el protagonismo de unas enseñanzas que además de centrarse en las Bellas Artes también lo hacen en la cultura visual, el diseño, las artes aplicadas y la cultura popular.

Los contenidos son variados y se distribuyen en diez capítulos donde se incluye incluso cómo impartir arte en inglés, uno de los actuales retos en la escuela. Lo más destacable en este ejemplar es el cariz de reivindicación social y lucha por los derechos humanos presente en todos sus capítulos. Así las cuestiones vinculadas a los feminismos y teorías queer impregnan todas las páginas de ideas de activismo, acciones disruptivas y transeducación. La diversidad sexual, de género, cultural, funcional... es puesta en valor desde el abordaje de las identidades. Y precisamente es esta idea de identidades paralelas en los mundos reales y virtuales que la contemporaneidad nos presenta a través de las pantallas, uno de los asuntos más interesantes que podemos hallar en la lectura. Porque Huerta no se limita a plantear un análisis crítico de los medios, sino que explica a sus lectores cómo aprovechar los recursos digitales en el aula desde las artes.

Sin embargo, no podemos esperar que este sea un libro de recetas, de enumeración de técnicas o de ejemplos de ejercicios. Es más bien una guía de cómo abordar la enseñanza desde una adaptación constante a los nuevos tiempos. Por ello se refiere al currículum vibrante, para que cada docente sienta la libertad de diseñar proyectos transdisciplinares, prácticas participativas o diferentes actividades individuales o colectivas. La clave para Huerta no está en los procedimientos empleados, que pueden ser tan variados como la creación de videoclips, retratos, derivas, publicidad, dibujos, fotografías... El eje central y solución para motivar al alumnado son las temáticas emergentes que permiten conectar el pasado con los intereses actuales y las necesidades futuras. Temas atemporales como el miedo, el cuerpo, la muerte, el amor, la injusticia y muchos más.

**RECIBIDO:** 23/4/2019  
**ACEPTADO:** 15/9/2019



**Obra:** Correspondencias entre música y palabra

**Autor del libro:** Marta Vela

**Año:** 2019

**Editorial:** Academia del Hispanismo

**Vicenta Gisbert Caudeli**

Secretaria del CEUED de la Universidad de La Laguna

“Donde las palabras fallan, la música habla”

Hans Christian Andersen

Este auténtico placer para los sentidos no falla ni en sus palabras ni en sus melodías. La exquisita elección de sus citas: Baudelaire, Mendelssohn o Mallarmé; y sus distinguidos ejemplos musicales: Bach, Mozart o Beethoven, entre otros; satisfacen las expectativas de los lectores más ávidos y los melómanos más expertos.

La propia organización de la obra evoca la estructura de la sonata que, de la mano de su autora pedagoga en piano y pianista, nos sumerge en una breve introducción capaz de

encandilar al lector y adentrarlo, como si de la Sonata Op. 13 de Beethoven, más conocida como “La Patética”, se tratara, en un preludio temático. Estructura clásica con su exposición bitemática, desarrollo, recapitulación y breve coda, correspondidos con cada uno de los capítulos y el anexo final a modo de coda, no por ello menos significativo.

En este primer capítulo, la Dra. Vela, con el equilibrio propio de la perfecta armonía y la experiencia adquirida tras años de docencia, lleva de la mano al lector en un tránsito de asombrosa claridad y magnífico diálogo entre música y palabra. Entrelazando lectura y melodía en un devenir histórico y estético, asistimos a un placentero viaje por la senda del arte literario y musical, donde como si de un romance se tratara, no logramos discernir el predominio de cada amante por hallarse en una relación armónica o, como dirían en la antigua Grecia, en perfecta proporción.

Siguiendo a Beethoven en su transición de lo clásico a lo romántico, la unión de ambos temas mediante un puente modulante cimientan el segundo capítulo, dedicado a la semántica. Resulta dificultoso matizar el significado en sí mismo, las palabras acotan, las melodías transmiten y conjuntamente emocionan y conforman contextos en los que empaparse de esa función comunicadora, que bien manejada adquiere además un matiz artístico. Incita a la reflexión este apartado por su caudal de ideario filosófico, estético y compositivo: Adorno, Fubini, Langer, Boulez, entre otros.

Llegamos al desarrollo, derivado del motivo principal, en estas páginas de sonata encontrando correspondencias en las que estructuras y procesos son compartidos en ambos registros. Versos, poemas, sonetos, ritmos estructurales, repetición y variación, recursos descriptivos o relaciones numéricas; profusos ejemplos visuales y gráficos que contribuyen a clarificar en el lector las ideas plasmadas de manera magistral en estas páginas.

La recapitulación en la que nuestra ejemplificadora sonata rememora temas previamente presentados aportando nuevos enfoques, nuevas tonalidades o como dice la autora en su p. 33. “...desviarse en pos de nuevas posibilidades expresivas”, coincidiría en este caso con el amplio capítulo dedicado a la sinestesia, la capacidad mental sugestiva en la que ciertas palabras o sensaciones generan unas imágenes mentales que provienen de la combinación de varios sentidos. La autora, haciendo alarde de su conocimiento literario y musical, nos presenta un extenso repertorio de ejemplos, minuciosamente detallados tanto desde los versos como desde las partituras, en los que solidifica la relación sinestésica entre palabra y música desde distintos prismas.

Y cuando parecía que llegábamos al fin, nos sorprende un brevísimo apartado dedicado al análisis gráfico-sonoro, un anexo breve como la coda final con la que concluye la sonata de Beethoven que nos ha acompañado en esta reseña, una cadencia perfecta con la que finalizan ambas obras.

La cuidada elección en los ejemplos mencionados, la precisión en la terminología, la calidad y riqueza de las fuentes referenciadas tanto en notas a pie de página como en la centena de referencias bibliográficas y la previsible utilidad del trabajo en el ámbito educativo especializado y generalista, otorgan a esta obra gran relevancia en el panorama musical. Unas páginas con las que satisfarán su voraz apetito cuantos deseen conocer la majestuosidad que esconden las palabras y la música en su perfecta y extraordinaria correspondencia.

## LA SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ESTADO ESPAÑOL CAMBIA SU JUNTA

**Dña. Ana Mercedes Vernia Carrasco será la nueva presidenta**



El pasado 15 de noviembre de 2019, y en el marco del VI Congreso Nacional y IV Internacional de Conservatorios Superiores de Música, se eligió la nueva Junta de SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español)., recayendo la presidencia en la profesora de la Universitat Jaume I (Castellón), Dña. Ana Mercedes Vernia Carrasco. Vernia presentó su equipo: Diego Caldero (UNIR), Esther Sánchez (CEP de Málaga), Sebastián Gil (CSM de Canarias), M<sup>o</sup> Fernanda Viñas (UB), Mikel Mate (Escuela de música y Danza de Donostia), Silvana Longueira (USC) y Juan García (AlterMusici).

Vernia destacó los diferentes perfiles del equipo, así como sus diferentes vinculaciones en el campo de la Educación y Formación Musical. Este nuevo equipo responde a las líneas de SEM-EE, abarcando los diferentes perfiles y niveles educativos. Insistiendo que la música empieza antes de que nazca la madre y no tiene edades. Además, el papel de las universidades, los conservatorios y centros superiores, son clave para la educación y formación, por tanto, deben tener una clara y directa conexión con la educación infantil, primaria, secundaria y escuelas de música.

Así mismo, destacó el alto nivel del alumnado español en formación y educación musical, en cambio, no tiene el reconocimiento que se merecen, al igual que el profesorado, quien ya ha adquirido un importante y riguroso compromiso con la investigación, pero tampoco recibe, ni el reconocimiento ni la flexibilidad para poder investigar y formarse con calidad.

Vernia terminó la asamblea extraordinaria de la SEM-EE, agradeciendo a socios/as que forman parte (socios/as individuales (de todos los niveles educativos), Universidades, Conservatorios Profesionales y Superiores, Escuelas de Música, Centros Superiores de Música y Danza, Bandas de Música, Confederaciones, Federaciones y Asociaciones) con más de un millón de representación entre todos/as, de todo el territorio español. Sin duda un gran compromiso y responsabilidad, que en este período que se abre, planteará nuevas acciones y eventos para conseguir una educación de calidad, una educación y formación musical digna, con la valoración y posicionamiento que se merece.

## **AGENDA**

**23 - 34 ENERO 2020**

**CONGRESO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA:  
DIDÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD,  
ARTE PARA EL CAMBIO SOCIAL.**

Bizkaia Aretoa EHU/UPV

**8-10 DE MAYO DE 2020**

**V ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES DE MÚSICA**  
Facultad de Educación de la Universidad de Casti-  
lla-La Mancha (sede en Cuenca)

**2 - 7 August 2020**

**2020 World Conference will be in Helsinki**  
Helsinki, Helsinki, Finland

More information in: [https://www.isme.org/  
events/2020-world-conference-will-be-helsinki](https://www.isme.org/events/2020-world-conference-will-be-helsinki)

# INDEXACIONES



e-revist@s

latindex



Scopus®

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS



LIBRARIES

STAATS- UND UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
HAMBURG  
CARL VON OSSIEZKY

BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA



GetInfo

FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK UND NATURWISSENSCHAFTEN



Elektronische Zeitschriftenbibliothek



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura





---

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

ENERO 2020

# 25