

Arts Educa

MAYO 2021

29



ISSN 2254-0709

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.



Reconeixement – Compartir Igual CC BY – SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-Compartir Igual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifiqui 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>

Reconocimiento – Compartir igual CC BY – SA

Este texto está sujeto a una licencia Reconocimiento-Compartir de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique la autoría y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Attribution – Share Alike CC BY – SA

This text is subject to a Creative Commons Attribution-ShareAlike License, which allows you to copy, distribute and publicly publish the work provided the authorship and publication name are specified, even for commercial purposes and also create derivative works, provided they are distributed under the same license. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. Ma Isabel Agut Font \ Cons. Superior de Música de Castelló
Dra. Patricia Ayala García \ Universidad de Colima (México)
D^o. Gloria Baena Soria \ Universidad Autónoma de Barcelona
D^o. 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^o. 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^o. Pilar Jovanna Holguín Tovar \ Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia
D. Ricard Huerta \ Universitat de València
Dra. Ma Esperanza Jambrina \ Universidad de Extremadura
Dr. Alfonso López Ruiz \ Universidad de Murcia
Dr. David López Ruiz \ Universidad de Murcia
D^o. Margarita Lorenzo de Reizábal \ Dep. Composición y Dirección. Musikene
Dr. Manuel Martí Puig \ Universitat Jaume I de Castelló
D^o. Ma Eugenia Moliner Ferrer \ Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU
Dra. Beatriz C. Montes \ Cons. Superior de Música de Salamanca
Dra. Paloma Palau Pellicer \ Universitat Jaume I de Castelló
Dra. Ma del Carmen Pellicer \ Universitat Jaume I de Castelló
Dr. Antonio Ripollés Mansilla \ Universitat Jaume I de Castelló
D^o. Paula de Solminihaç \ Universidad Católica de Chile
Dra. Victoria Tischler \ University of West London
Dr. Jorge Ferrada Sullivan \ Universidad de Los Lagos de Chile
Dr. Martín Caeiro Rodríguez \ Universidad de Zaragoza
Dr. José María Mesías Lema \ Universidad da Coruña
D^o. 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 \ Universitat de Barcelona
D. Daniel Gil Gimeno \ Cons. Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú
D. Alejandro Macharowski \ Escuela Superior de Arte y Tecnología (ESAT)
D^o. Estel Marín Cos \ Universidad Autónoma de Barcelona
D^o. M^o Isabel Rocafull Baixuli \ Universitat Jaume I de Castelló
D. Luis Vallés Grau \ Cons. Prof. de Música de La Vall d'Uixó (Castellón)

DIRECCIÓN

D^o. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castelló

SECRETARÍA

Dr. Diego Calderón Garrido
Universitat de Barcelona

FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

COLABORADORES

Vicente Castro Alonso
Rocío Chao Fernández
Catalina Montenegro González
Natalya Fierro Navarro
Natalia Tardón Gangas
Alfredo José Ramón-Verdú
Laura Boj-Pérez
José Víctor Villalba-Gómez
José María Mesías-Lema
Noemi Vázquez López
Griselda Baca-Rodríguez
Patricia A. González-Moreno
Teresa Colomina-Molina
Magdalena Castejón Ibáñez
Narciso José López García
Borja Guerrero Bocanegra
Guido Alejo Sciarano
Luciana Martínez Albanesi
Gabriel Nardacchione
Carmen Ramírez Rodríguez
Felipe Gértrudix-Barrio
Óscar Estévez-García
Telma Barrantes Fernández
Esteban Cruz Hidalgo
José Francisco Rangel Preciado
Francisco Manuel Parejo Moruno
Salvador Oriola Requena
Maria Antònia Pujol Subirà

Tras un complicado año generado por la covid19, donde el arte ha servido mucho más que como mero entretenimiento, ARTSEDUCA desea poner en valor a todos los artistas, de todos los ámbitos. Gracias a ellos, a su predisposición y disposición siempre para mejorar la sociedad, siempre luchando por conseguir un lugar mejor y tomar posición en la educación como una necesidad y un derecho. En este número volvemos a mostrar importantes trabajos vinculados a la educación y la pedagogía, la musicología o la salud. Valores y actitudes se ponen al servicio de las personas a través del arte, tomando además un importante referente que es la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y el valor de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sin olvidar las recomendaciones de la UNESCO. ARTSEDUCA, que va consiguiendo importantes posiciones respecto a la indexación de calidad, sigue en su principal objetivo que es la de compartir y difundir investigaciones y experiencias, para que todo el mundo pueda tener acceso al conocimiento.

Por otra parte, asistimos a una pérdida de valores humanísticos, que la sociedad acompaña sin demasiadas acciones que indiquen una mejora, por eso ahora más que nunca, es necesario que el arte llegue a todas partes, que se reduzcan diferentes brechas que sufren las personas en situación de vulnerabilidad. El arte es un motor de calidad de vida, para generar empleabilidad, incidir positivamente en la educación y un importante motor de cambio social. En este sentido, el número 29 de ARTSEDUCA está dedicado a todas aquellas personas que trabajan por un mundo mejor, pues sin duda en ellas hay un factor emocional que solo el arte puede inspirar.

GRACIAS!

After a complicated year generated by covid19, where art has served much more than mere entertainment, ARTSEDUCA wishes to value all artists, from all fields. Thanks to them, to their predisposition and disposition always to improve society, always fighting to get a better place and take a position in education as a necessity and a right. In this issue we once again show important works related to education and pedagogy, musicology or health. Values and attitudes are put at the service of people through art, also taking an important reference that is the 2030 Agenda of the United Nations (UN) and the value of the 17 Sustainable Development Goals (SDG), without forgetting UNESCO recommendations. ARTSEDUCA, which is achieving important positions regarding quality indexing, continues in its main objective, which is to share and disseminate research and experiences, so that everyone can have access to knowledge.

On the other hand, we are witnessing a loss of humanistic values, which society accompanies without too many actions that indicate an improvement, that is why now more than ever, it is necessary that art reaches everywhere, that different gaps suffered by people are reduced in a situation of vulnerability. Art is an engine of quality of life, to generate employability, positively affect education and an important skill of social change. In this sense, number 29 of ARTSEDUCA is dedicated to all those people who work for a better world, since there is undoubtedly an emotional factor in them that only art can inspire.

THANK YOU!

SUMARIO

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

9 ARTE EN PRIMERA INFANCIA: APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA– APRENDIZAJE EN LA REGIÓN METROPOLITANA– CHILE

EARLY CHILDHOOD ART: APPROACH TO TEACHING-LEARNING PROCESSES IN THE METROPOLITAN REGION- CHILE
Catalina Montenegro González, Natalya Fierro Navarro, Natalia Tardón Gangas

23 ESTUDIO PROSPECTIVO SOBRE EL AUTOCONCEPTO CREATIVO. PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN CREATIVA POR ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ETAPAS EDUCATIVAS PREVIAS

PROSPECTIVE STUDY ON CREATIVE SELF-CONCEPT. PERCEPTION OF THE CREATIVE FORMATION BY STUDENTS IN DEGREE IN PRIMARY EDUCATION ON PREVIOUS EDUCATIONAL STAGES

Alfredo José Ramón-Verdú - Laura Boj-Pérez - José Víctor Villalba-Gómez.

39 INVESTIGAR CON FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL URBANISMO, EL PATRIMONIO Y EL ESPACIO–TIEMPO CONTEMPORÁNEO

RESEARCHING THROUGH DOCUMENTARY PHOTOGRAPHY FOR LEARNING URBANISM, HERITAGE AND CONTEMPORARY TIME-SPACE

José María Mesías-Lema y Noemi Vázquez López

61 LECTURA A PRIMERA VISTA EN CLASE INSTRUMENTAL: EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

SIGHT-READING IN ONE-TO-ONE INSTRUMENTAL TUITION: TEACHERS' AND STUDENTS' EXPERIENCES

Griselda Baca-Rodríguez - Patricia A. González-Moreno

77 LOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS DE LA RED EUROPEANA: IMPLEMENTACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DIGITAL EUROPEO EN EL AULA DE MÚSICA

EUROPEANA LEARNING SCENARIOS: IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN CULTURAL DIGITAL HERITAGE IN THE MUSIC CLASSROOM

Narciso José López García

HISTORIA

91 NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LAS AGRUPACIONES MUSICALES UNIVERSITARIAS: IDENTIDAD, EDUCACIÓN MUSICAL Y TRANSFERENCIA SOCIAL

NEW PERSPECTIVES ON UNIVERSITY MUSIC GROUPS: INDENTITY, MUSIC EDUCATION AND SOCIAL TRANSF

Jorge Ramón Salinas

ENTREVISTA

107 ROIT FELDENKREIS

BY ANA M. VERNIA

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

111 APRENDIZAJE DE LOS PALOS FLAMENCOS MEDIANTE EL USO DE LA PINTURA ABSTRACTA

LEARNING FLAMENCO STYLES THROUGH THE USE OF ABSTRACT PAINTING

Teresa Colomina-Molina

127 ARTE, MUSEOS Y MAESTROS: UNA PERSPECTIVA DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ART, MUSEUMS AND TEACHERS: A PERSPECTIVE FROM THE TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Magdalena Castejón Ibáñez

141 BITÁCORAS AUDIOVISUALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA PARA LAS TUTORÍAS DE ACOGIDA EN ARTES

AUDIOVISUAL LOGBOOK AS A PEDAGOGICAL STRATEGY OF EDUCATIONAL GUIDANCE FOR TUTORING IN THE ARTS
Borja Guerrero Bocanegra y Marilú Báez de Yáñez

157 GÉNERO, MUJERES Y CONTACT IMPROVISACIÓN: SOBRE EL PROBLEMA DEL LÍMITE Y EL ROL DISTENSOR DEL DISCURSO DENTRO DEL ESPACIO PEDAGÓGICO

GENDER, WOMEN AND CONTACT IMPROVISATION: ABOUT THE ISSUE OF THE LIMIT AND THE ROLE OF DISCOURSE WITHIN THE PEDAGOGIC SPACE

Guido Alejo Sciarano, Luciana Martínez Albanesi, Gabriel Nardacchione

171 «MÚSICA EN FAMILIA»: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE EL REAL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE ALMERÍA

«FAMILY MUSIC»: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE FROM ALMERÍA'S ROYAL PROFESSIONAL CONSERVATORY OF MUSIC
Carmen Ramírez Rodríguez

181 VALORES COHESIVOS DE LA CREACIÓN MUSICAL EN EL AULA: ESTUDIO INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL GAMELÁN INDONESIO

COHESIVE VALUES OF MUSICAL CREATION IN THE CLASSROOM. INTERCULTURAL RESEARCH THROUGH INDONESIAN GAMELAN

Vicente Castro Alonso - Rocío Chao Fernández

MUSICOLOGÍA - TICS

195 CREACIÓN Y CO-CREACIÓN MUSICAL: ¿QUIÉN ES QUIÉN EN LAS MÚSICAS DE MASAS?

MUSICAL CREATION AND CO-CREATION: WHO'S WHO IN MASS MUSIC?

Adrien Faure Carvalho - Magda Polo Pujadas - Josep Gustems Carnicer

211 LOS SAXOFONISTAS EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES ESPAÑOLES: SU INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL

SAXOPHONISTS IN SPANISH PROFESSIONAL MUSIC CONSERVATORIES AND THEIR MOVE INTO EMPLOYMENT

Felipe Gértrudix-Barrio, Óscar Estévez-García

ARTE Y SALUD

229 ARTE Y BIENESTAR EMOCIONAL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO OBLIGATORIO

ART AND EMOTIONAL WELL-BEING IN TIMES OF MANDATORY CONFINEMENT

Telma Barrantes Fernández, Esteban Cruz Hidalgo, José Francisco Rangel Preciado y

Francisco Manuel Parejo Moruno

RESEÑAS

247 TRALLERO FLIX, CONXA. (2020). EL CÁLIDO ABRAZO DE LA MÚSICA. BARCELONA: EDICIÓN PROPIA

Salvador Oriola Requena, Maria Antònia Pujol Subirà

A decorative graphic on the right side of the page features a large red triangle at the top right, with an orange triangle below it. Below these, a series of colored markers (red, purple, brown, blue, green) are shown in a diagonal arrangement, pointing towards the bottom left. The background is white.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**ARTE EN PRIMERA INFANCIA:
APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA REGIÓN
METROPOLITANA- CHILE¹**

**EARLY CHILDHOOD ART: APPROACH TO TEACHING-LEARNING PROCESSES IN
THE METROPOLITAN REGION- CHILE**

Catalina Montenegro González

Natalya Fierro Navarro

Natalia Tardón Gangas

Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo indagar sobre las prácticas docentes de Educadoras de Párvulos de la Región Metropolitana respecto del desarrollo de actividades vinculadas al Núcleo de Lenguajes Artísticos. La investigación se realizó a través de una encuesta realizada de manera online y el posterior desarrollo de entrevistas donde se pudo recabar información sobre las necesidades de formación artística de las educadoras y las principales dificultades para cumplir con los desafíos de las Bases Curriculares 2018, donde se invita a las profesionales a desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos en la primera infancia para el desarrollo de la creatividad, la interpretación de la realidad, la apreciación estética y la sensibilidad.

La investigación analiza y da cuenta de la necesidad de relevar el arte como elemento central de la formación infantil y las limitaciones contextuales en nuestro país para llevar a cabo experiencias artísticas significativas que consideren a la infancia como sujetos de derecho, donde los aprendizajes artísticos permitan el desarrollo de personas empáticas, sensibles y con consciencia de su entorno y las responsabilidades que este demanda.

PALABRAS CLAVE

Educación infantil, Educación artística, Creatividad, Expresión, Estética

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the teaching practices of Pre-School Educators in the Metropolitan Region regarding the development of activities related to the Nucleus of Artistic Languages. The research was carried out through an online survey and the subsequent development of interviews where information could be collected on the educational needs of educators and the main difficulties to meet the challenges of the 2018 Curricular Bases, where professionals are invited to develop skills, attitudes and knowledge in early childhood for the development of creativity, the interpretation of reality, aesthetic appreciation and sensitivity.

The research analyzes and account the need to highlight art as a central element of child education and the contextual limitations in our country to carry out specific artistic experiences that consider children as subjects of law, where artistic learning allow the development of empathic people, sensitive and aware of their environment and the responsibilities that it demands.

KEYWORDS

childhood education, art education, creativity, expression, aesthetics.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de los desafíos de la formación de la primera infancia, existen algunos elementos que nos dan pistas respecto de un desarrollo de aprendizajes para la vida (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Perrenoud, 2012), puesto que es la etapa donde comienzan a desarrollarse aspectos relativos a socialización, disposición al saber, conciencia de espacialidad, entre otras que permiten a las personas comenzar a experimentar, descubrir y disfrutar el mundo, donde niñas-os-es “se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas las potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales)” (Ministerio de Educación¹, 2018, p.21). En este sentido, las Bases curriculares 2018 para Educación Parvularia propuestas por el MINEDUC hacen hincapié en la consideración de la infancia como personas activas en su aprendizaje dejando de lado un rol pasivo o de receptores/as de conocimiento.

El currículum contiene diversos ámbitos de experiencia para el aprendizaje, tales como Desarrollo personal y social, Interacción y comprensión del entorno y Comunicación integral dentro del cual se encuentra el Núcleo referido a Lenguajes Artísticos con sus respectivos objetivos de aprendizaje.

En esta línea se establecen objetivos que tienden al desarrollo de una enseñanza a través de la incorporación de los lenguajes artísticos a la vida de la infancia con una perspectiva, por una parte, de disfrute, goce y apreciación artística y por otra, de inmersión en la experiencia con énfasis en la creatividad y la expresión.

Según lo anterior, la presente investigación intenta aproximarse a las identificación y comprensión de las acciones vinculadas con procesos de enseñanza-aprendizaje de las Artes

¹ Desde ahora se utilizará la sigla MINEDUC para referimos al Ministerio de Educación.

en Educación Parvularia y el reconocimiento de estrategias de aula que apunten al desarrollo de la creatividad, la imaginación, el goce y la apreciación artística.

2. MARCO TEÓRICO

La educación artística en la primera infancia, se presenta como un campo de múltiples preguntas, donde las aportaciones de las investigaciones permiten llevar a cabo diagnósticos (MINEDUC, 2013) que permiten mejorar los aprendizajes artísticos.

Es por lo anterior, que resulta necesaria, una aproximación a los abordajes artísticos desde la práctica docente de Educadoras de Párvulos que nos den luces sobre cuáles son los principales desafíos en la enseñanza de las artes en primera infancia.

2.1. Aproximaciones a la educación artística en primera infancia

La educación artística en primera infancia ha sido considerada no solo como una instancia de desarrollo de habilidades artísticas, sino que además como un elemento relevante para el desarrollo de habilidades sociales, expresivas, argumentativas entre otras. Dentro de las metas para el año 2021 que se ha planteado la OEI² (2014) destacan la importancia de la estimulación vinculadas a sensibilización motriz y experiencias que la infancia debiera tener en los niveles de preescolar para su desarrollo integral: “las experiencias vividas por el niño no solo pueden contribuir a su maduración neurobiológica y a sus aprendizajes básicos en todas las dimensiones evolutivas, sino que también pueden colaborar en la activación o inhibición de la programación genética inicial” (Marchesi, 2014, p.7).

Dentro del currículum chileno de Educación Parvularia en los niveles de transición I y II se

² Organización de Estados Iberoamericanos.

incluyen Lenguajes Artísticos, en los cuales se contempla el desarrollo de habilidades referidas a sensibilización estética, asignación de significado de los objetos, representación de la figura humana, reconocimiento de color y elaboración de dibujos, entre otros ¿Cómo incide la preparación docente artística para la formación en primera infancia?, la Universidad del Salvador, realizó en el 2006 el estudio *La educación inicial y el arte* donde se plantea la necesidad de establecer “programas de desarrollo infantil para favorecer el devenir mismo de la sociedad del futuro” (Granadino, 2006, p.3) comprendiendo la importancia de avanzar en la enseñanza, para formar personas que configuren la sociedad teniendo las artes como medios de expresión, sensibilización y además como un lenguaje para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión.

Andrade (2009) plantea en sintonía con el desarrollo de la creatividad, que la educación estética, como parte de estos procesos de aprendizaje, se presenta como una disciplina, “que estudia las leyes del desarrollo del arte y su estrecha relación con la realidad, está vinculada a la vida, a las relaciones humanas, al trabajo, a la ambientación escolar, a la ética y a la moral” (p.1). La incorporación de la educación estética en la etapa inicial del aprendizaje, permitiría el desarrollo de niñas-os-es en vínculo con el entorno y sus habilidades sociales, tendiendo al desarrollo de la sensibilización para la conciencia y asimilación de la realidad.

Según esto, la primera etapa de aprendizaje potenciará las peculiaridades y habilidades propias de cada persona, esto se puede vincular al arte pues, estimula y agudiza el análisis desde la senso-percepción hasta llegar al pensamiento y la imaginación creadora.

Elliot Eisner (1995) por su parte, refuerza la necesidad de la inclusión del arte desde los primeros años. El autor plantea que las formas, colores y composición de la infancia son creadas a partir de la personalidad y contexto social y que el expresar mediante el dibujo es

el inicio del desarrollo de un lenguaje a través de un relato que, presenta un análisis y descubrimiento del mundo, a partir de la observación.

En este sentido, Lowenfeld y Brittain (1994) a partir del análisis del lenguaje gráfico en dibujos infantiles plantean que “resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo” (p.26) siendo el dibujo un medio de expresión relevante, aún cuando la infancia desconoce cómo hacer lectura de sus propias creaciones y la de sus pares, en efecto la enseñanza del arte también es una invitación a leer el arte, siendo esas lecturas procesos de apreciación estética, accediendo a sus valores y significados, así como también una invitación a leer y pensar frente a lo que se está observando.

Dentro de los propósitos planteados en las Bases Curriculares 2018 del MINEDUC, se considera a las artes como un medio de desarrollo, para valerse por si mismas-os-es, estableciendo conductas de autocuidado, desarrollo de capacidades motoras, relación armónica con otras personas con vínculos de confianza, afecto y colaboración para la valoración de la diversidad en su amplitud y el desarrollo de la curiosidad, la creatividad a través de diversos lenguajes artísticos, el interés por conocer, entre otros.

2.2. El currículum y la presencia del Arte

Cuando hablamos de artes en la formación educativa de la primera infancia:

Nos referimos no solo a las artes visuales, sino también al cine y el audiovisual, las artes escénicas, la danza, la música y el sonido, la literatura, la poesía y la arquitectura; es decir, a todas las prácticas productoras de conocimiento que se sitúan dentro del amplio campo de las humanidades. (Acaso y Megías, 2017, p.34)

Por tanto, es necesario comprender los aprendizajes artísticos como la inclusión de los distintos lenguajes de la disciplina, se busca que las experiencias artísticas sean expansivas y no

se limiten a una práctica específica, sino más bien al diálogo entre ellas, lo que derivará en una amplitud de lenguajes tan grande como sea posible en el contexto.

Respecto de lo anterior, es necesario comprender la organización del curriculum de Educación Parvularia como un tejido, donde cada Ámbito de Experiencia se desarrolla a través de Focos de Experiencia para el Aprendizaje “los cuales se integran y articulan los objetivos de aprendizaje” (Bases curriculares, 2018, p.37).

2.3. Algunas ideas desde el núcleo de Lenguajes Artísticos

El núcleo de Lenguajes artísticos de la Educación Parvularia está comprendido por distintos medios de expresión que van desde lo plástico-visual, musical y corporal entre otros, los que favorecen la apreciación y experiencia estética, el arte como medio de expresión, la búsqueda del desarrollo de la creatividad y su manifestación en la primera infancia, “cuando hablamos de lenguajes, nos referimos a las distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento por diferentes medios y sistemas simbólicos; los lenguajes, por tanto, son fuentes u orígenes del conocimiento” (Giudici en Vecchi, 2013, p.63). En este sentido, los lenguajes son medios e instrumentos que permitirán a la infancia expresarse, disfrutar de manifestaciones artísticas y desarrollar un pensamiento creativo. La exploración sensorial toma un rol importante al concientizar la corporalidad y la movilidad como parte del aprendizaje.

2.4. Los procesos creativos, la imaginación, la expresión y las experiencias estéticas

Uno de los elementos más importantes presentes en las Bases Curriculares 2018, guarda relación con el proceso creativo como constante en la primera infancia, comprendiendo que:

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de

determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento de vivir y se manifiestan sólo en el propio ser humano. (Vigotsky, 2009, p.7)

Podemos entonces identificar algunas características de la creatividad tales como “pensamiento divergente, curiosidad, no sumisión a la autoridad, flexibilidad, espíritu crítico, pensamiento analógico, capacidad de establecer relaciones, dimensión estética, autoestima, valor, aceptación de las contradicciones, concentración, perseverancia, capacidad de sorprenderse, de crear metáforas, de hacer *metacogniciones*” (Vecchi, 2013, p.185). Con esto, se evidencia que el proceso creativo no sería exclusivo del núcleo de Lenguajes Artísticos, así como tampoco los procesos expresivos.

En este sentido, un elemento importante en el desarrollo de la creatividad serán las experiencias que permitan un progreso de la imaginación, Vigotsky (2009) plantea la vinculación entre imaginación y realidad y la relación entre fantasía y realidad, evidenciando que los pensamientos fantásticos emergen de elementos conocidos para las personas y por tanto la imaginación no emerge de la nada sino que, de elementos familiares que han sido parte de las experiencias personales, por tanto estas últimas son también fuente de conocimiento.

Es así como las fantasías “no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación” (Vigotsky, 2009, p.16). Reforzando la idea del desarrollo de la imaginación a partir de elementos conocidos, David Hume plantea que el poder creador de las personas “depende de la facultad para combinar, transponer, aumentar y disminuir los materiales proporcionados por los sentidos y la experiencia” (López, 1999, p.32), es decir, si la infancia no experimenta, conoce o vive su entorno, será muy difícil potenciar la imaginación. Según esto, podemos comprender que la imaginación y la creatividad no son una característica inherente de la infancia y tendrá relación, con la riqueza y va-

riedad de la experiencia acumulada (Vigotsky, 2009), influidas por las características socio-culturales, la naturaleza o la curiosidad. A esto se suma la necesidad de vincular los elementos afectivos que según Ribaud (1901) citado por Vigotsky (2009), están siempre presentes en el proceso creador.

Con lo anterior, será necesario una formación que propicie y desarrolle un rol activo por parte de las educadoras/es, enfatizando en potenciar la imaginación y la creatividad, aspecto que refuerzan Soto y Vasta (2016) al señalar que son las personas adultas las que tienen las capacidades para propiciar situaciones artísticas significativas y es por esto que se hace necesario que esas experiencias procuren un significado que permita abrir el diálogo desde temprana edad para despertar la empatía, la necesidad de expresar emociones y pensamientos a través del arte para comunicarse con el mundo desde lenguajes diversos.

Otro de los aspectos relevantes que emergen de la lectura de las Bases Curriculares 2018 es la experiencia estética, comprendida como “proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes” (Soto y Vasta, 2016, p.36). Las experiencias estéticas, serán actos de percepción, donde se tiene la posibilidad de participar según sus características personales y sociales, pero también según su propia historia de vida y experiencias.

Se busca reflexionar sobre cuestiones sociales, culturales, humanas entre otras, buscando que estas visiones puedan contribuir a “mantener la capacidad de la emoción, como condición vital de la existencia de las personas en las comunidades” (Marotta, Sena, Richter y Rebagliati 2004, p.86), lo que según Vecchi (2013) podría considerarse un activador del aprendizaje. En este sentido, la autora plantea que es necesario el desarrollo de los procesos de aprendizaje considerando la infancia como un todo dinámico, donde el desarrollo

cognitivo vaya de la mano con la sensibilidad y la empatía. Se podría pensar entonces que el *sentir estético*, concepto propuesto por la Vecchi (2013), se convierte en una manera de investigar que trasciende al arte y se transforma en una interpretación y una experiencia en sí misma.

Es por tanto necesario, que la formación de la primera infancia, tenga –como señalan Soto y Vasta (2016)- la posibilidad de acceder a un territorio cultural para tener experiencias estéticas (Errázuriz, 2006) por las que la infancia pueda transitar, elementos que pueden estar presentes en el aprendizaje cotidiano o de manera esporádica y sea una experiencia con todos los sentidos (Read, 1977).

Comprendiendo los elementos centrales presentes en las Bases Curriculares de Educación Parvularia correspondientes al Núcleo de Lenguajes Artísticos, se propone una investigación que aborda estos elementos y que a continuación se describe su diseño.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es mixta y tiene un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo. Esto último por ser una investigación de carácter exploratoria, que entregará aproximaciones respecto del campo de estudio.

De esta manera, el trabajo se plantea como una investigación educativa definida como un *Estudio de caso múltiple* dentro de un espacio territorial definido.

La muestra se compone por 23 Educadoras de Párvulos de las comunas de La Cisterna, La Reina, Las Condes, Recoleta, San Bernardo y Santiago. Las profesionales realizan docencia en establecimientos dependientes de JUNJI-VTF (2), establecimiento particular (4), escuela particular subvencionada (7), escuela municipal (2), Fuerza Aérea de Chile (2) y congregaciones religiosas (1), otros (3)³. Los niveles de

³ 21 de las 23 encuestadas responde a la pregunta referida a la dependencia del lugar donde trabaja.

desempeño profesional de la muestra son: Nivel sala cuna menor (1), Nivel sala cuna mayor (2), Nivel medio menor (1), Primer nivel de transición (8), Segundo nivel de transición (7), Gestión curricular (1), Coordinación de prebásica (1), Sala cuna intermedia (1) y Heterogéneo de 3 a 6 años (1).

La recogida de datos se realizó a través de una encuesta online con escala de Likert y posteriormente una serie de entrevistas (8) individuales semi-estructuradas para profundizar en los elementos destacados en la encuesta. Estas se realizaron asignando un número a cada entrevista, que se considera luego para la identificación de las citas más relevantes de cada educadora. Dando pie a un análisis del contenido organizado por categorías.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la investigación organizados según categorías.

4.1. Categoría 1: Habilidades vinculadas al arte

4.1.1. Materialidades

Dentro de esta categoría comprendemos habilidad como las capacidades que tenemos las personas de realizar determinadas acciones y que en este caso estarían relacionadas con creación, expresión y apreciación artística.

Con lo anterior, se hacia necesario indagar sobre la materialidad del trabajo artístico como punto de partida del análisis, sus procesos reflexivos y los tópicos presentes en aula al momento de buscar el desarrollo de habilidades asociadas al aprendizaje artístico.

Dentro de las primeras inquietudes emerge la preocupación de los materiales utilizados. La plastilina es el material más utilizado (43.5%), por ser limpio y reutilizable, pero se advierte que existe una necesidad de incorporar otras materialidades en el proceso de aprendizaje como greda y en menor medida la cerámica en frío. Sin embargo, los materiales con una

presencia preponderante son las hojas de block y lápices de todo tipo. Esto denota el trabajo en pequeño formato que muchas veces permite mayor autonomía en tanto cada niña se hace cargo de su propio trabajo, pero disminuye la relación del cuerpo con los procesos artísticos.

La línea al ser un trazo en movimiento, en un pequeño formato se limita, se restringe, y a la infancia se le enseña a permanecer en un espacio inmóvil, lo que termina siendo la dinámica del aula escolar y el control del cuerpo en los procesos de aprendizaje. (Jaritonsky, 2016, p.138)

En este sentido podríamos pensar que el ingreso al sistema escolar se presenta como el inicio de ese control del cuerpo, los trazos y una configuración constreñida del aprendizaje.

Por otra parte, se advierte que la experiencia artística se centra en la producción de obra según las indicaciones de las educadoras, más que en los intereses de la infancia para llevar a cabo las actividades.

Se plantea la ausencia de experimentación con materiales poco convencionales, idea que se refuerza al revisar los recursos más utilizados para modelado, dibujo y pintura. El 30.4% de las educadoras encuestadas, plantea estar de acuerdo con lo anterior. El tiempo de formación profesional en el área de las artes visuales se traduce en un semestre en instituciones de educación superior, motivo por el cual el/la profesional manifiesta falta de dominio y/o desarrollo de estas habilidades.

4.1.2. Expresión de pensamientos y sentimientos

El arte se considera como una forma de expresión y terapia para las educadoras, pero la expresión necesariamente debe *afectar* para poder expresar, “no hay expresión sin excitación, sin perturbación” (Dewey, 1934 p.71). En palabras del autor, el arte sería entonces un medio de expresión “se hace medio cuando se emplea teniendo en cuenta su lugar y papel, sus relaciones con una situación que lo incluye, como los sonidos se hacen mú-

sica cuando se ordenan en una melodía” (p.73). Siendo entonces la expresión uno de los conceptos más presentes en los discursos de las educadoras tanto en las encuestas como de las entrevistas semi-estructuradas. Se plantea el arte como un acto liberador para la infancia que es propiciado por las educadoras.

Porque de esa manera ellos pueden liberar todo lo que puedan sentir o lo que ellos piensan. Ellos tratan de plasmar todo lo que son y sienten. (Educadora 1)

Se valora la expresión por sobre cualquier otra preocupación con 65,2% de las encuestadas muy de acuerdo con esta idea. Se exagera la actividad artística como la expresión de sentimientos, planteando que es fundamental para el desarrollo de las personas en primera infancia, siendo las educadoras, en condición de adultas, quienes otorgan sentido a esas emociones, como plantean Soto y Vasta (2016) “aporta la mirada estética, la emoción que siente frente a diferentes hechos que lo conmueve; solo si el adulto se conmueve, transmite la sensibilidad de la experiencia estética” (p.53). En el caso de esta investigación esa expresión de sentimientos no es parte necesariamente de los aprendizaje estético-artístico, no llegando a tener una relación directa entre el arte y la expresión de emociones y sentimientos. Este planteamiento se vincula con la afirmación de la Unidad de Arte y Educación-Chile (2009):

Lo artístico no está garantizado por el uso de materiales y formas, sabemos que su práctica es necesaria para la formación integral de la persona; pero no puede ejercerse de cualquier manera, porque un enfoque errado puede desvirtuar el cultivo de la sensibilidad y de la relación respetuosa con el entorno. (p. 6)

Este enfoque errado podría restar responsabilidad en la formación artística infantil y tenderíamos a considerar el arte como condición innata o inherente a la infancia, quitando re-

sponsabilidad formativa.

Lo que pasa es que el arte, bueno está en todo. Es una expresión muy natural y además es como el lenguaje de la infancia. (Educadora 3)

Esta frase aleja al arte como una habilidad a desarrollar y potenciar, más bien, comprende el arte como práctica inherente del hacer infantil, alejando las experiencias artísticas como parte de un proceso de formación y desarrollo en la educación, al respecto Dora Martín (2011, en Delgado, 2019) explica la configuración del campo discursivo de la infancia como un sujeto-objeto de saber y poder, que se constituye en las relaciones e interacciones entre los discursos, apuntando a la necesidad de formar y desarrollar las habilidades de la infancia, quien no posee condiciones innatas.

4.1.3. El lugar de la imaginación y la creatividad

Windler y Moreau de Linares (2016) plantean que el proceso creativo implica diversos factores que se repiten con frecuencia:

El desarrollo de la imaginación; la originalidad, interpretada como la capacidad de proponer ideas y productos que son novedosos; el desarrollo de un pensamiento divergente que permita la productividad; la resolución de problemas, y la producción de un resultado valorado por otros como aporte a la cultura y la sociedad. (p. 71)

Dicho esto, emerge la pregunta a las educadoras sobre cómo fomentan la imaginación. El 65,2% de las educadoras asume un potencialamiento de la imaginación a través del Arte, dando importancia a la imaginación y su relación con el arte como canal expresivo, por tanto, la imaginación sería materializada y expresada a través del arte. Sin embargo, las entrevistas arrojan ideas confusas al respecto, asumiendo el rol del arte en tanto potenciador de imaginación como un acto libre, espontáneo e innato en primera infancia:

Dejándolos que hagan lo que quieran, lo que quieran dentro de los parámetros, dentro del enfoque de la actividad. (Educadora 4)

Por tanto, ¿Existe un acompañamiento efectivo para incentivar la imaginación a través del arte? Emerge nuevamente el concepto de libertad y la ausencia de un acompañamiento disciplinar, confundiendo además la imaginación con expresión.

Al momento de ser consultadas las Educadoras de Párvulos por experiencias artísticas (Delgado, 2019) que favorezcan la curiosidad en la infancia un 31,1% manifiesta estar muy de acuerdo con la importancia de esto en el proceso formativo, reforzando el rol de la imaginación. Sin embargo, se advierte que existen factores contextuales que podrían no favorecer la curiosidad o imaginación, centrando las preocupaciones en la cobertura curricular de áreas con mayor presencia en la formación inicial.

Es difícil, nosotros trabajamos en un colegio bastante estructurado, no porque sea este colegio el estructurado, sino porque los planes pedagógicos y los programas que se ocupan son muy exigentes, se le da mucho énfasis a matemáticas y lenguaje y consumen muchas horas y arte con otras asignaturas quedan de lado. (Educadora 4)

Aún cuando este extracto puede ser preocupante el 43,5% de las educadoras plantea estar muy de acuerdo con fomentar la creatividad a través de actividades artísticas y el 39.1% muy de acuerdo con favorecer experiencias que despierten la curiosidad. Sin embargo, en las entrevistas se advierte una repetición de actividades y no se da cuenta de actividades dialogantes ni reflexivas.

4.2. Categoría II: Inquietudes personales vinculadas con Artes

Las educadoras al ser preguntadas por el propio dominio técnico artístico, un 52,2% manifiesta tener algún desarrollo al respecto, siendo el dibujo la técnica que más se repite. Cuando la pregunta se dirige hacia los dominios técnicos artísticos con tecnologías, mantiene un porcentaje de aprobación de 52.2% (de acuerdo). Sin embargo, se evidencia que los recursos utilizados son nivel usuario de programas digitales como paint o filtros de re-

des sociales. Este puede ser un tema complejo considerando que forman nativos/as digitales (Prensky, 2001) y que los desafíos y curiosidades de la primera infancia respecto al uso de las tecnologías es cada vez más avanzado.

En la misma categoría se advierte también la relación de las educadoras con manifestaciones artísticas, donde la afirmación *me intereso por exposiciones artísticas y visito museos una vez al semestre o más* tiene un 34,8% planteando estar de acuerdo, condicionando las experiencias al tiempo personal disponible para ello.

A pesar de lo anterior, una educadora manifestó asistir con regularidad y acompañada de su familia. Por tanto, esta categoría plantea la idea de que no es una necesidad personal de las educadoras, lo que desemboca en que tampoco esté presente a cabalidad en el núcleo de Lenguajes Artísticos. Esto se relaciona con las preguntas referidas a salidas pedagógicas donde el porcentaje de asistencia a centros culturales es bajo (solo 4 educadoras manifestaron haber realizado una salida pedagógica en algún momento de su ejercicio docente).

Con esto se puede concluir que es importante que las propias educadoras tengan interés en el Arte y la Cultura para poder considerarlos en aula, puesto que la curiosidad y la construcción de subjetividades estarán “influenciadas por su hábitat, sus deseos y sus características sociales y culturales” (Windler y Moreau de Linares, 2016, p.59), haciéndose vitales las vinculaciones con el entorno cultural.

4.3. Categoría III: Lenguajes y técnicas artísticas

Esta categoría plantea aspectos de conocimiento que dejan entrever alguna falta de diferenciación entre lenguajes y técnica artísticas, teniendo un 52,2% de las encuestadas declarando estar de acuerdo con reconocer la diferencia.

Se evidencia además la distancia que existe

entre las propuestas curriculares referidas a Lenguajes Artísticos que se materializa a través del Núcleo, pero que en la práctica no tiene la relevancia que se propone desde el MINE-DUC (2018), este planteamiento es reforzado por las respuestas de la entrevista de una educadora:

Teóricamente se supone que es muy importante, de hecho, en las bases curriculares hay un núcleo completo donde abarca diferentes aprendizajes dentro de la apreciación estética y también la reproducción o construcción del aprendizaje, eso en la teoría, en la práctica considero que se le da muy poca importancia, es una de las asignaturas que menos se trabaja, que menos tiempo se dedica, ojalá se pudiera eliminar según ciertas personas, incluso pares. (Educadora 4)

Se desprende de lo anterior que, los lenguajes artísticos quedan muchas veces a voluntad de las educadoras, comprendiendo que son relevantes y que se articulan como forma de comunicación más allá de posibles dominios técnicos o de la verbalización de las ideas. Se puede evidenciar que las educadoras dan énfasis a los Lenguajes Artísticos como forma de comunicación no verbal, aspecto que se suma a la necesidad de comprender con claridad las etapas del desarrollo infantil:

Entonces el tipo de técnica también tiene que ver con la etapa del desarrollo y también tiene que ver con no rigidizar la forma (...) se usan materiales que sean mucho más, a ver cómo decirlo, más amplios, de un movimiento más amplio, no ir todavía al movimiento más pequeño. Ya en la básica ese movimiento se va cerrando hacia el punto, pero todavía en la primera infancia está un movimiento mucho más en el todo. (Educadora 3)

Se evidencia en esta respuesta que existe un respeto por la amplitud del cuerpo vinculado en las actividades artísticas, como propone Jaritonsky (2001), planteando que el cuerpo integrado en la sala de clases permite que:

El niño conozca, descubra su cuerpo, juegue con sus movimientos, dé cuenta de sus sentimientos y emociones, y pueda construir una imagen positiva de sí mismo, una aceptación de su propio

cuerpo y el de los otros y que logre conectarse con sus estados de ánimo, sensaciones y aprenda a comunicarlas expresivamente. (p.6)

De esta manera, los Lenguajes Artísticos serán la integración del cuerpo y los sentidos en el proceso de aprendizaje.

4.3.1. Sobre el pensamiento crítico y la experimentación

Al ser consultadas las educadoras sobre la presencia del pensamiento crítico y su rol en las aulas, la encuesta arrojó que, aunque consideran que efectivamente los Lenguajes Artísticos potencian el pensamiento crítico reflexivo, teniendo un 65,2% muy de acuerdo con esta afirmación, reconocen que no fomentan estas habilidades a través del Arte, con un 34,6% en desacuerdo con la afirmación.

Se devela una valoración por la actividad artística y la criticidad, pero no está presente de manera sistemática en las aulas, idea que se refuerza con una afirmación posterior donde se pregunta si propicia actividades para potenciar el pensamiento crítico y solo un 17,4% plantea estar muy de acuerdo.

4.4. Categoría IV: Procesos de enseñanza aprendizaje: planificación, metodología y evaluación

En el caso de esta categoría se intentó indagar en torno a la relación que existe entre organizar el aprendizaje artístico y las acciones reales de la clase. En las preguntas referidas a planificación, se pone el foco en los procesos de creación de obra.

Cuando se plantea la afirmación a las educadoras sobre si planifican con dificultad progresiva, se obtiene un 30,4% en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, por tanto, es difícil establecer una tendencia. Se plantea también que la mayor dificultad es establecer materialidades que se presenten atractivas para la infancia sin caer en los más utilizados como témpera o masas de modelado.

4.4.1. La evaluación

De las preguntas planteadas en relación a los procesos evaluativos entendidos para esta investigación como seguimiento, retroalimentación y calificación, un 52,2% se presenta muy de acuerdo.

Para mí es importante puesto que evalúo relaciones interpersonales, desarrollo de la creatividad, incluso hasta el lenguaje verbal. Un niño que logra hacer que tú lo evalúes con una actividad artística constante es un niño que va a lograr expresarse mejor incluso hablando. (Educativa 7)

Esta afirmación hace pensar también en el rol transversal que puede tener el Arte en la formación infantil y la consideración en áreas del aprendizaje que se organizan en otros núcleos.

Elliot Eisner plantea una idea sugerente que se puede relacionar con los procesos evaluativos en Arte, plantea que “el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de hacerlo” (Eisner, 2017, p. 120), por tanto, un verdadero aprendizaje artístico permearía al Núcleo y no existiría una evaluación que pudiera medir el aprendizaje más que la presencia del deseo por seguir aprendiendo. Lo que sin duda representa en palabras del autor, un dilema puesto que es muy difícil hacer seguimiento de los procesos de aprender fuera de la escuela.

Según lo planteado por la educadora 7 la evaluación es también una instancia de autocrítica para el propio desarrollo profesional. La evaluación de procesos artísticos, se asocia a aspectos conductuales o de interés que van más allá del Núcleo.

En otro ámbito plantean tener una valoración de la observación del contexto tanto social cultural como natural, pero reconocen no tener las instancias suficientes para ello.

Es muy importante porque a través de la observación ellos van conociendo la naturaleza, los colores, las formas, las texturas, se van interiori-

zando de ciertos contenidos, ciertas apreciaciones, vocabulario también respecto del entorno. No se hace mucho, hay muy pocas veces en que salimos de la sala para recorrer y observar. (Educativa 4)

Esto evidencia la necesidad de dialogar con el entorno, sin embargo, las dificultades propias del contexto escolar van haciendo que los ejercicios más significativos vinculados al mundo fuera de los espacios escolares vayan quedando relegadas a una experiencia anecdótica y no se configuran como un elemento relevante dentro de la formación en la primera infancia.

5. CONCLUSIONES

Según los datos recabados, es posible relevar algunos elementos centrales que expondremos a continuación.

No existe una conceptualización única sobre el Arte y su enseñanza en la primera infancia por parte de las Educadoras de Párvulos. Este conocimiento respecto del Arte, sus manifestaciones o experiencias se transforman en intuiciones al momento de trabajar en el núcleo de Lenguajes Artísticos, dada muchas veces por la falta de herramientas por parte de los contextos educativos.

Se comprende la actividad de producción artística centrada en la expresión de sentimientos o emociones, siendo las actividades más recurrentes las de expresar, lo que no necesariamente conlleva la realización de una actividad de producción artística como tal.

Por otra parte, durante las entrevistas, emerge el concepto de la expresión a través del arte como un rasgo natural o inherente de la infancia, lo que estaría reñido con las Bases Curriculares 2018, al plantear a la infancia como sujetos de derecho, con igualdad de oportunidades en los procesos de aprendizaje y, por tanto, comprendería que la expresión, goce, apreciación, experiencia estética o crítica artística, serían procesos que se enseñan y aprenden y no un rasgo innato de la infancia.

De esta manera, según las evidencias las prácticas de aula de la muestra, plantearían que la educación artística considera la experiencia y la expresión como presentes en la formación, pero se aleja de la formación artística al considerar estos dos aspectos como transversales a los procesos de enseñanza aprendizaje de la infancia, lo que hace pensar en la formación artística como un medio más que como un fin.

5.1. Sobre los énfasis del Curriculum de Educación Parvularia y su aplicabilidad

Dentro de los desafíos más importantes de las Bases curriculares 2018, está la consideración de la infancia como sujetos de derecho y el desarrollo artístico dando énfasis a “potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética” (Bases curriculares, 2018, p.75). Sin embargo, la investigación plantea algunos elementos que contextualizan y ponen en perspectiva el abordaje de estas indicaciones.

Por ejemplo, una de las actividades declaradas como relevantes es la reproducción de obras, sin embargo, la elección de las obras queda a criterio de la educadora, repitiéndose artistas como Salvador Dalí o Gustav Klimt, en su mayoría varones y con ausencia de referentes nacionales excepto por Violeta Parra que es nombrada en una de las entrevistas. Esta acción podría denotar una configuración de aula donde la infancia aún no es considerada con persona con posibilidad de decisión. Según lo anterior, las actividades artísticas más recurrentes hacen alusión a crear y conocer.

En menor medida existe una reflexión que permite llevar a cabo procesos de goce, apreciación o experiencia estética, se evidencia poco desarrollo en estos temas, aspecto planteado por las propias educadoras quienes señalan haber tenido una preparación mínima en la universidad en temas referidos a la educación artística, teniendo énfasis en las Artes Visuales.

Deborah Sanabrias (2018) en su artículo sobre prácticas artísticas en la infancia y la tercera edad da cuenta de la situación en relación a la formación de los educadores/ras en contexto español, el cual no se aleja de la realidad nacional, explica el indiscutible déficit de la formación y práctica de las Artes dirigida a primera infancia, poniendo énfasis y ejemplificando con las actividades que generalmente se desarrollan en días festivos católicos como navidad, el día de las madres, pascua de resurrección, entre otros. Excluyendo así, el desarrollo de habilidades sociales, expresivas, argumentativas, propias de los lenguajes artísticos.

A esto se suman limitaciones contextuales que impiden el desarrollo habitual de actividades que pudieran potenciar la apreciación y el goce estético, como salidas a museos o Centros de Arte donde según la investigación el 100% de las educadoras entrevistadas declara que no es una actividad central ni habitual y que no se había llevado a cabo durante el último año en ninguno de los contextos escolares. Existe un argumento para ello y se vincula con lo engorroso de la gestión de salidas, pero por otra parte hacen ver que los Espacios Culturales y Museos de Arte no son espacios preparados para recibir a la infancia, la descripción de las obras es escrita y por tanto no las pueden leer no sólo por que no alcanzan a verlas, sino también por que no saben leer, además de que no pueden tocar nada, siendo este sentido uno de los más importantes en primera infancia para aprender a relacionarse con el mundo, además de la vista y la audición.

Por lo anterior no existe interacción entre la infancia y los espacios museísticos. De esto se desprende la idea de los aprendizajes artísticos como un momento en que todos los sentidos están presentes y por tanto el cuerpo.

Por otra parte, los materiales más recurrentes son los de más fácil acceso para su compra, los que se pueden compartir, lo que potenciaría la colaboratividad y la solidaridad en los procesos de aprendizaje, pero también se advierte el trabajo de actividades manuales con

materiales asociados a la producción artística, lo que no siempre desemboca en una actividad propiamente de arte y se quedan en ejercicios manuales.

5.2. Para finalizar

Es necesario plantear la necesidad de una formación continua específica para Educadoras de Párvulos y personas vinculadas a la primera infancia que propicien experiencias significativas y que puedan atender a cabalidad los desafíos propuestos tanto por el MINEDUC en cuanto a expresión de sentimientos e ideas, valoración de la creatividad, adquisición de sensibilidad, apreciación y experiencias estéticas entre otros que pongan en valor el Arte en la primera infancia y permita que la reflexión sea importante, asimismo para las personas que forman a estos grupos humanos.

En la medida en que esté presente el proceso reflexivo en la toma de decisiones y la consciencia de los contextos diversos, será posible que cada espacio escolar sea capaz de diseñar y poner en marcha situaciones significativas para quienes las viven.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós

Andrade, B. (2009). Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. *Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Organización de los estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Bar-

celona: Paidós

(2017). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós

Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*.

Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/Facultad de Filosofía

Delgado, R. (2019). *Miradas calidoscópicas: educación artístico visual en las culturas contemporáneas*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Granadino, F. (2006) *La educación inicial y el arte*. Universidad del Salvador: El Salvador.

Jaritonsky, P. (2001). *Expresión corporal en el nivel inicial*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

(2016). Desarrollo sensible de la acción corporal. Experiencias para la expresión y comunicación. En Soto y Violante (ed.) *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp.137-152). Buenos Aires: Paidós

López, R. (1999). *Prontuario de la creatividad*. Santiago: Bravo y Allende

Lowenfeld, V y Brittain, W. (1994) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Paidós

Marchesi, A. (2014). Presentación. En Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (Coord.) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (p.7). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos

Marotta, E., Sena, C., Richter, K. y Rebagliati, S. (2004). *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción, convocatoria 2004*. Bariloche: ISFD

MINEDUC. (2013). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación

(2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bar-

celona: Graó

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7

Read, H. (1977). *Arte y Sociedad*. Barcelona: De Bolsillo.

Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela

Sanabrias, D. (2018). Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias. *Tercio Creciente*, 14, 109-130

Soto, C. y Vasta, L. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años: Principios pedagógicos para la enseñanza. En Soto y Violante (Ed.) *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp.35-55). Buenos Aires: Paidós

Unidad de Arte y Educación. (2009). Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata

Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal

Windler, R. y Moreau de Linares, R. (2016). Vivir experiencias estéticas en la infancia. La subjetividad desde el inicio de la vida. En Soto y Violante (Ed.) *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp.35-55). Buenos Aires: Paidós.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**ESTUDIO PROSPECTIVO SOBRE EL
AUTOCONCEPTO CREATIVO.
PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN CREATIVA POR
ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN
ETAPAS EDUCATIVAS PREVIAS**

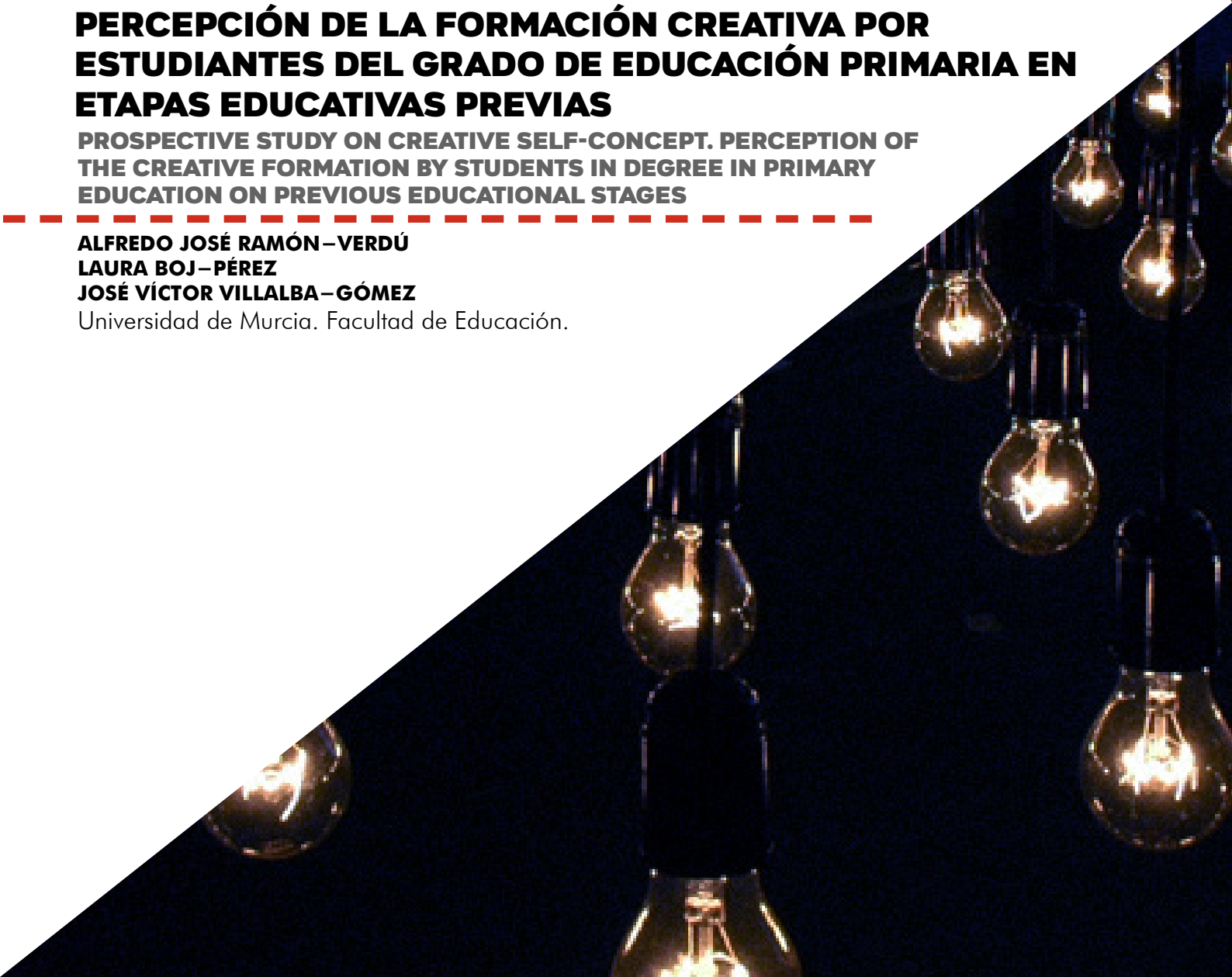
PROSPECTIVE STUDY ON CREATIVE SELF-CONCEPT. PERCEPTION OF
THE CREATIVE FORMATION BY STUDENTS IN DEGREE IN PRIMARY
EDUCATION ON PREVIOUS EDUCATIONAL STAGES

ALFREDO JOSÉ RAMÓN-VERDÚ

LAURA BOJ-PÉREZ

JOSÉ VÍCTOR VILLALBA-GÓMEZ

Universidad de Murcia. Facultad de Educación.



RESUMEN

El presente artículo muestra un estudio de opinión realizado sobre la autopercepción creativa en alumnos de Grado en Educación Primaria. El objetivo principal fue el de realizar un informe diagnóstico sobre la percepción que tienen sobre la creatividad y sobre su propia formación creativa, para conocer las ideas preconcebidas y los niveles de autoeficacia creativa que se otorgan a sí mismos. La muestra fue de 671 estudiantes de cinco años académicos distintos, encuestados al inicio de la primera asignatura artística cursada. La metodología llevada a cabo se basó en el paradigma cuantitativo mediante un test objetivo de rendimiento típico individual tipo Likert, compuesto por cinco dimensiones: contexto, percepción personal, percepción de la creatividad, conocimiento creativo y formación creativa. Los datos se analizaron estadísticamente mostrando resultados con la opinión mayoritaria de que en etapas anteriores no han sido formados para ser personas creativas. Reflejan un aumento progresivo de la negatividad sobre su consideración como personas creativas, así como una gran inseguridad para abordar la resolución de problemas creativamente. Estos datos evidencian la necesidad de que las metodologías de enseñanza integren enfoques claros para el desarrollo de la creatividad en alumnos de todas las etapas, mientras son conscientes del proceso que llevan a cabo.

PALABRAS CLAVE

Educación, Creatividad, formación creativa, autopercepción creativa, educación

ABSTRACT

This opinion study was based substantially on creative self-perception that students of Primary Education Grade. The main objective was conducting a diagnostic report of the perception they have about both creativity and their innovative training, to know their preconceived ideas and their creative self-efficiency levels they give to themselves. The sampling was of 671 students of five different academic courses surveyed at the beginning of their first artistic subject in the named degree. The methodology was based on a quantitative paradigm, using an objective test of typic and individual efficiency sort of Likert, formed by five dimensions: context, self-perception, perception of creativity, creative knowledge, and training. Datums were statistically analysed, and they show a student's perception of a lack of creative formation. Similarly, they offer a progressive increase of negativity about their creative self-perception, just as high insecurity to deal with problem resolutions creatively. Results reveal the necessity of teaching methodologies that integrate clear focuses to develop creativity and self-awareness of the creative process for students of whole levels.

KEYWORDS

Creativity, creative training, creative self-perception, education

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El estudio de la creatividad es una actividad en la que se ha profundizado enormemente desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad. Las investigaciones tradicionales se han centrado en la cuantificación de las aptitudes de las personas estudiadas a través de análisis psicométricos basados en diversos enfoques y modelos, destacando los realizados por Guilford (1950; 1994), orientados principalmente hacia la evaluación de las habilidades relacionadas con las operaciones mentales, los contenidos, los productos y las operaciones; los de Torrance (1974; 1977), orientados hacia la medida de la creatividad; los estudios sobre el desarrollo del pensamiento lateral (De Bono, 1991; 2010); o los enfoques sobre la resolución de tareas y problemas desde la perspectiva cognitiva (Treffinger y Selby, 1993). Son investigadores referentes hoy día en el campo de la psicología en el estudio de la creatividad, como tantos otros autores que han afrontado sus estudios desde la creatividad y la educación, además de incorporar connotaciones artísticas; autores como Eisner, Lowenfeld, Kogan, Arnheim, Amabile o Getzels, entre otros.

Tradicionalmente los estudios se han realizado desde cuatro perspectivas fundamentales, que Mackinnon (1975) expresó como: la del sujeto como ser creativo, la del proceso que dicho sujeto lleva a cabo, la del producto resultante y la de los contextos o situaciones que propician conductas denominadas creativas.

Desde estas cuestiones, conocer cómo, en qué grado, y por qué se accionan los mecanismos que intervienen en los procesos creativos, sigue teniendo interés para los investigadores, ya que la actividad humana está muy relacionada con la inventiva y con la capacidad de

imaginar soluciones a los retos actuales, en los que la tecnología, la información cambiante y los contextos sociales complejos aluden constantemente a un enfrentamiento flexible y creativo a estas problemáticas. Esto conlleva adentrarse en la comprensión de la creatividad, y en el caso de la investigación que se presenta en este documento, en el ámbito disciplinar de la creación artística y en las circunstancias y condiciones en las que se produce el hecho creativo dentro de un contexto educativo general.

En este marco de investigación, actualmente, dentro de un contexto laboral en el que se incluye el educativo, hay un interés creciente para integrar en los equipos de trabajo a personas creativas (Gomes, Rodrigues y Veloso, 2015; Arreguit y Hugues, 2019). Este interés está fomentando acciones formativas para dotar de herramientas cognitivas a los sujetos (Parjanen, 2012; Escribá-Carda, Canet-Giner y Balbastre-Benavent, 2014; Arreguit y Hugues, 2019) con la intención de potenciar su creatividad, ampliando de esta forma sus capacidades para generar cosas o ideas nuevas partiendo del análisis de otras previas consideradas como modelos.

Esta capacidad para generar nuevas ideas, expuesta ya por Perkins (2001; 2009), se considera una característica personal muy valiosa al permitir abordar funciones y resolver problemas de forma creativa e innovadora. Aquí se encuentran los parámetros cognitivos de control y de percepción interna que cada cual posee de sí mismo (Arreguit y Hugues, 2019), integradores del concepto de *self-efficacy* (auto-eficacia) tratado por Bandura (1977; 2001; 2012) en la creación de las expectativas de efi-

cacia individuales. Para Bandura (1977) la auto-eficacia se favorece cuando existe un cierto componente emocional, por lo que el estado de satisfacción por el trabajo realizado, desde el conocimiento de las propias capacidades que cada cual posee (Bargsted, Ramírez-Vielma y Yeves, 2019) configura un espacio dinámico activo en el que el aprendizaje se beneficia durante la ejecución material o intelectual de la tarea. En este proceso es plausible avanzar en los procesos metacognitivos, entendido este como el conocimiento del propio conocimiento y el control y la regulación de la actividad cognoscitiva (Burón, 1997). Esto "...permite al sujeto establecer cursos de acción más apropiados y efectivos para cada situación de aprendizaje" (Organista, 2005).

Estas ideas anteriores implican el hecho beneficioso de que las personas sean conscientes de las actividades que realizan, su finalidad, las capacidades innatas, las aprendidas hasta el momento y los procesos que particularmente tendrán que realizar para abordar la tarea con éxito. En este sentido, pensamos que, en las actividades formativas dirigidas hacia una formación en creatividad, es positivo conocer el contexto de las actividades, además de ser conscientes de qué se está haciendo y con qué finalidad, lo que facilitará el dominio del aprendizaje y de la formación recibida. Esto debería permitir el acceso a la autorregulación, la autoevaluación, la autogestión y la auto-habilitación, entre otras dimensiones cognitivas que complementan la auto-eficacia mencionada (Bandura, 2012).

Los procesos descritos se ven altamente influenciados por componentes externos al individuo que diversos autores han identificado como los contextos sociales y culturales (Amabile, 2012; Mackinnon, 1975; Csikszentmihalyi, 1998). Esto constituye el campo y el ámbito en dónde la persona, como individuo, derivará su aportación creativa. En el ámbito educativo, el desarrollo creativo se ve determinado y muy influenciado por la relación profesor-alumno, idea desarrollada por Torrance (1977), ya que de los enfoques educativos que se lleven a

cabo hacia estudiantes en un proceso formativo y madurativo, dependerán en gran medida de la relación y de la permisibilidad creativa que se facilite en esa relación.

Estos términos mencionados circunscriben el marco de desarrollo de la investigación que se ha llevado a cabo. Se ha realizado en el ámbito universitario, y está relacionada con el arte y la creación artística. En la dinámica docente ejecutada se han creado espacios de trabajo para que los alumnos y alumnas investiguen sobre sus propios intereses, contextos, su relación con la educación y sus propias capacidades creativas, planteamientos relacionados con los enfoques que autores como Marín-Viadel (2005; 2011), Acaso (2009; 2011) o Hernández (2010) han llevado a cabo para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos artísticos. Este planteamiento se realiza desde la premisa de que los discentes poseen puntos de partida muy distantes entre sí en cuanto a su propia experiencia previa con la creatividad.

Esta dinámica ha permitido detectar ciertas generalidades de comportamiento y de opinión, que, si bien, en un principio se suelen percibir como anecdóticas, en el transcurso del tiempo, durante el contacto mantenido con los alumnos y alumnas, por regla general se convierten en una constante. Este es el caso que se ha detectado, curso tras curso, cuando desde el planteamiento mencionado se introduce a los alumnos en un contexto donde se les pide actuar con creatividad para resolver problemas. Una respuesta muy común es la de bloqueo creativo evidenciado mediante expresiones como: no sé hacer eso, no soy creativo, no sé dibujar, no tengo esa capacidad..., expresiones que denotan cierto miedo a enfrentarse a situaciones desconocidas, seguramente por no haber sido formados en técnicas creativas, o de haberlo sido, no ser conscientes de disponer de tales habilidades.

Esta circunstancia dio pie a pensar que podría resultar positivo conocer la situación creativa en la que ingresan los alumnos, indagando en cuestiones poco estudiadas relacionadas con

el autoconcepto creativo, pero focalizando la atención sobre la conciencia metacognitiva creativa que pudieran poseer los integrantes de una muestra.

Bajo estas premisas, el objetivo del estudio es doble. Por un lado, conocer la percepción que tienen los alumnos sobre la creatividad según sus propias creencias y experiencias, y, por otro lado, saber si creen que han sido formados para enfrentarse a su aprendizaje de forma creativa. Al mismo tiempo interesaba conocer si se producía alguna variación en la percepción de los aspectos estudiados, dentro del espacio temporal en el que se realizó el estudio, en alumnos provenientes de dos leyes educativas distintas. Conocer estas cuestiones podría ayudar a plantear estrategias formativas en diversos niveles educativos, fomentando la conciencia y el control de la propia creatividad de los alumnos.

2. MÉTODO

Se planteó una investigación exploratoria descriptiva de índole cuantitativa mediante un cuestionario objetivo de rendimiento típico individual. El diseño de la estrategia metodológica se basó en un estudio transversal con alumnos de segundo curso, durante cinco años académicos consecutivos, siempre en el mismo nivel académico. Se estableció un marco temporal concreto determinado por un lustro, considerando que en el primer curso académico analizado estuvo vigente la Ley Orgánica de Educación (LOE), mientras que en los cuatro siguientes ha estado vigente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

2.1. Descripción de la muestra

El grupo de estudio se conformó por una muestra de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Los criterios de selección están definidos por una muestra de corte no probabilístico incidental (Vieytes, 2004), ya que la muestra se seleccionó de forma directa e intencionalmente por

conveniencia y accesibilidad a ella durante un intervalo temporal concreto, pudiéndose considerar representativa de la población sobre la que se tiene interés en la investigación (Sabariego y Bisquerra, 2009). La muestra representa aproximadamente el 30% anual del alumnado del segundo curso del Grado, aproximación justificada por las variaciones en la matriculación de estudiantes en años sucesivos, lo que se considera un porcentaje representativo, con algunas diferencias consideradas no significativas para el tipo de estudio planteado. El número de cuestionarios obtenidos fue el siguiente: curso 2013/2014: 158; curso 2014/2015: 150; curso 2015/2016: 137; curso 2016-2017: 112 y curso 2017-2018: 114. El tamaño muestral quedó constituido finalmente por 508 del género femenino (75,7%) y 163 del género masculino (24,3%), lo que conformó un total de 671 estudiantes de la asignatura Taller de Creación e Investigación Artística del Grado mencionado, provenientes de diversas ramas de conocimiento, predominando la de Humanidades y Ciencias Sociales sobre el resto, tal y cómo se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de encuestas por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	Nº de encuestas	Porcentaje %
Artes	13	1.94
Humanidades y Ciencias Sociales	511	76.15
Ciencias y Tecnología	107	15.95
Otras	40	5.96
Total	671	100.00

Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumentos

Para la investigación se ha utilizado un cuestionario creado exprofeso (Anexo 1), configurado mediante una escala numérica continua de tipo *Likert* compuesta por una gradación en 5 niveles, en la que 1 es el grado de frecuencia mínima y 5 el de frecuencia máxima, según la estimación de importancia o valor que se le atribuya a cada una de las cuestiones. Está compuesta por un total de 23 cuestiones

centradas en la percepción personal del encuestado, distribuidas en base a cinco dimensiones: percepción personal, percepción sobre la creatividad, conocimiento de la creatividad y formación creativa. Además, se añade una dimensión previa de carácter cualitativo: la dimensión contexto, con la finalidad de conocer el género y la modalidad de bachillerato cursada por el encuestado para el acceso a la titulación de Grado de Educación Primaria.

El cuestionario fue sometido a la validación en base al juicio de cinco expertos del área específica de desarrollo de la propuesta, utilizando para ello una plantilla de valoración, y según la información que se pretende conseguir, aportaron opiniones de aspecto cualitativo en función de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de las cuestiones planteadas (Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga, 2014). Se realizó la modificación de varias cuestiones, pasando a realizar un piloto ($n=58$), representando aproximadamente un 36,7% de la muestra inicial, y obteniendo un resultado coherente en cuanto a la uniformidad y comprensión de las cuestiones planteadas en cada una de las dimensiones.

Se determinó la fiabilidad del constructo utilizando el programa para análisis estadístico R versión 3.4.4 (R Core Team, 2018). Se realizó un análisis de la matriz de correlaciones en busca de variables poco o demasiado correlacionadas, no encontrando ningún problema. Se realizó un test de Bartlett buscando que fuese significativo, obteniendo un p -valor $p < 0.05$. A continuación, se realizó un análisis de la consistencia interna basado en el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach para estimar la fiabilidad del instrumento de medida, con un resultado general de $\alpha=0.68$. Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a la totalidad del cuestionario, explicando el 30% de la varianza total, con un resultado del test KMO de 0.76 para todo el cuestionario.

2.3. Procedimiento

Los estudiantes encuestados pertenecen al se-

gundo curso del Grado de Educación Primaria. En este momento el estudiante todavía no ha recibido formación creativa y/o artística dentro del Grado, por lo tanto, es un momento que consideramos idóneo para conocer las opiniones de las dimensiones planteadas.

En cada uno de los cinco años que constituyen el marco temporal del estudio, el cuestionario fue entregado antes de comenzar a trabajar la materia y sin haber planteado cuestiones para resolver creativamente. De esta forma no existió condicionamiento previo a la respuesta, salvo por el título de la propia asignatura. Por lo tanto, se realizaron cinco actuaciones distintas en cinco años consecutivos.

Al ser un estudio empírico con metodología cuantitativa se obtuvo un consentimiento tácito de los participantes al informarles de las características y de las intenciones de la investigación.

Una vez recopilados todos los cuestionarios se procedió a su organización y vaciado de datos en formato digital, para su posterior procesamiento y análisis mediante el programa de análisis estadístico R.

2.4. Análisis estadístico

Para la investigación, del análisis se centró en el autoconcepto que se tiene sobre la creatividad, tanto en las situaciones proclives a potenciar los procesos creativos, como desde la perspectiva del autoconcepto creativo. Por lo tanto, el análisis se centra en dos cuestiones principales: un análisis descriptivo sobre el número de respuestas y porcentajes en cada una de las cuestiones planteadas, y un análisis factorial por cruce de datos para obtener la correlación entre las variables y componentes principales, con la intención de indagar sobre la evolución y las tendencias que sugieren las variables tratadas, en función del curso académico en el que se realizó la encuesta, la rama de procedencia, género y las relaciones interdimensionales.

3. RESULTADOS

La aplicación del cuestionario sobre la visión actual de la creatividad en el alumnado de Grado en Educación Primaria nos permitió obtener una información crucial que nos da una perspectiva muy valiosa para mejorar la formación creativa y artística de los futuros maestros y maestras. Los resultados se agrupan en torno a las cinco dimensiones estudiadas: la dimensión contexto, dimensión percepción personal, dimensión percepción sobre la creatividad, dimensión conocimiento de la creatividad y dimensión formación creativa. Los resultados obtenidos se van a exponer según esta organización, y se comentarán los más relevantes.

Dimensión 1: contexto

Según los datos descriptivos, las ramas de Bachillerato de procedencia de los estudiantes encuestados fueron las siguientes: 13 estudiantes cursaron Artes (1,94%), 511 Humanidades y Ciencias Sociales (76,15%), 107 Ciencias y Tecnología (15,95%) y 40 otras ramas de conocimiento (5,96%). Predomina notablemente la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, seguido por Ciencias y Tecnología. Del total de la muestra, tres cuartas partes del alumnado son mujeres (75,7%) y hombres el 24,3%. Esto refleja una constante que se reproduce dentro de los estudios de Grado en la Facultad de Educación, y que en el lustro que ha ocupado la investigación se ha repetido.

Dimensión 2: percepción personal

Respecto a si el encuestado se considera una persona creativa (ítem 4), la mayoría del alumnado manifiesta sentirse *medianamente* creativo (41,58%) o *bastante* (29,66%), mientras, una minoría se consideran *nada* (4,17%) o *poco* creativo (18,78%). Según el Bachillerato de procedencia, la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis aporta un resultado *chi-cuadrado* = 10 y un *p-value* = 0.009, por lo que obtenemos que se encontraron diferencias significativas con valores $\chi^2(3) = 10$, $p < 0.05$, para las muestras entre los grupos independientes Artes-Humanidades (77% de valoración posi-

tiva) y Humanidades y Ciencias Sociales (32% de valoración positiva), evidenciando que existen diferencias en la equidistribución de las muestras. No existe diferencias significativas en cuanto al género, predominando una valoración intermedia, hacia bastante creativa en ambos casos.

En lo que respecta a si el alumno aplica la creatividad en su vida cotidiana (ítem 5), predominan resultados de nivel intermedio; el 32,49% se consideran que algo creativos, frente a la cuarta parte que se consideran bastante (20,86%) o muy creativos (5,66%). El análisis entre cursos académicos no ofrece diferencias significativas. Para el tipo de Bachillerato sí existen diferencias en la prueba de Kruskal-Wallis al aportar un resultado *chi-cuadrado*=20 y un *p-value* = $3e-04$, por lo que obtenemos que se encontraron diferencias significativas con valores $\chi^2(3) = 20$, $p < 0.05$, para las muestras entre los grupos independientes Artes (69% en valoración positiva) y Ciencias Sociales (23% en valoración positiva) y Ciencias y Tecnología (32% en valoración positiva). En lo que se refiere al género no existen diferencias significativas, aunque se aprecia una valoración general algo inferior en el género femenino.

En referencia a la formación creativa recibida (ítem 6), la tendencia negativa se intensifica ya que más de las tres cuartas partes presentan una respuesta muy negativa, afirmando que no han sido formados para ser creativos (30,70%), poco formados (42,18) o medianamente formados (21,31%). En cuanto al trascurso de los cursos académicos, se percibe una tendencia descendente muy acusada en la valoración *nada formados* con un 69% en el primer curso de la encuesta (2013-2014), a un 82% en *nada formados* para el último curso encuestado (2017-2018). En referencia al tipo de Bachillerato, todos evidencian una valoración muy negativa cercana al 70%, excepto Bachillerato de Artes que presenta una valoración similar entre la valoración negativa (31%), intermedia (31%) y positiva (38%).

Cuando preguntamos al alumnado si se en-

frentan a los retos de forma creativa (ítem 7), la mayoría consideran que sí lo hacen, en torno al 44% de valoración intermedia y cercano al 24% de valoración positiva. No existen diferencias remarcables en cuanto cursos académicos, pero sí en cuanto al tipo de Bachillerato, predominando con una valoración positiva del 69% en el Bachillerato de Artes.

Guardando relación, tres cuartas partes del alumnado suele valorar distintas posibilidades en situaciones o problemas antes de solucionarlos (ítem 8) en *bastante* (49,77%) o *mucho* (24,29%). No existen diferencias significativas en los distintos cursos académicos ni en el género. De forma general tampoco hay diferencia entre los Bachilleratos de procedencia, aunque destaca el hecho de que en el de Artes no ha habido ninguna puntuación negativa, concentrándose todas en intermedio (8%) y una valoración positiva (92%).

Similar resultado es el referente a la proposición de enfoques alternativos cuando trabajan en equipo (ítem 9), ya que más de dos tercios del alumnado opina que suelen proponer otros enfoques alternativos en *bastante* (47%) o *mucho* (19%). No existen diferencias significativas en los distintos cursos académicos ni en el género, pero sí destaca el Bachillerato de Artes en cuantos a la valoración *mucho* con un 38,5%.

En lo referente a la evaluación de un problema cualquiera antes de enfrentarse a él (ítem 10), las dos terceras partes del alumnado cree que lo hace bastante (43,9%) o siempre (16,1%), y la tercera parte afirma que suele hacerlo. No existen diferencias significativas entre cursos académicos, Bachillerato de procedencia ni género.

Por último, la gran mayoría cree que los contextos creativos estimulan el desarrollo personal (ítem 11). No existen diferencias significativas entre cursos académicos, género ni Bachillerato de procedencia, aunque sí resalta la valoración positiva de 100% en Artes, y un 93% en Ciencias y Tecnología.

Tabla 2. Descriptivos ítems 4-11.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 4	1	5	3.14	3.0	0.93
Ítem 5	1	5	2.92	3.0	0.96
Ítem 6	1	5	2.04	2.0	0.91
Ítem 7	1	5	2.91	3.0	0.89
Ítem 8	1	5	3.92	4.0	0.84
Ítem 9	1	5	3.79	4.0	0.83
Ítem 10	1	5	3.69	4.0	0.82
Ítem 11	1	5	4.57	5.0	0.72
Total ítems	1	5	3.37	3.5	0.86

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2, en general, se observan unas respuestas muy homogéneas, tal y cómo se puede inferir de los valores aportados por la desviación estándar (Sd). La agrupación y la homogeneidad de las respuestas revelan consenso general en las apreciaciones de los encuestados. Destacan los datos del ítem 11, cuya media se acerca bastante al máximo, y, además, posee una Sd bastante baja.

Dimensión 3: percepción de la creatividad

Cuando se pregunta al alumnado su opinión respecto a si es negativa o positiva la disparidad de opiniones dentro de un grupo de trabajo (ítem 12), la gran mayoría ven como bastante positivo (31,45%) o totalmente positivo (41,43%) la diversidad de opiniones. En este ítem no se han encontrado diferencias de opinión significativas en los cinco años del estudio, siendo opiniones muy igualitarias. Esta uniformidad en las respuestas se ha reflejado igualmente según el tipo de Bachillerato de procedencia y según el género, con variaciones muy poco significativas.

A la hora de resolver problemas en un grupo de trabajo, un enfoque creativo disruptivo (ítem 13) se valora sobre todo de forma intermedia (49,18%), seguido por bastante positivo (29,91%). No existen diferencias significativas en cuanto al curso de realización del cuestionario, al género ni el bachillerato de proce-

dencia, aunque sí llama la atención que los de Artes se muestran más moderados en cuanto a una valoración muy positiva.

En semejante dirección, gran parte del alumnado consideran bastante positivo (48,58%) o totalmente positivo (31,59%) las aportaciones originales a la hora en el momento de solucionar un problema (ítem 14), aunque no las compartan. Ambas valoraciones suponen prácticamente el 80% de las respuestas, lo que indica que no tiene por qué haber conflictos en equipos de trabajo cuando se discutan propuestas alternativas, ya que enlazando con el siguiente ítem (ítem 15) las tres cuartas partes de los discentes consideran que las respuestas creativas generan soluciones, aunque se podría destacar que un 8% de los procedentes de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales, consideran que las respuestas creativas generan problemas.

Tabla 3. Descriptivos ítems 12-15.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 12	1	5	1.97	2.00	1.03
Ítem 13	1	5	3.29	3.00	0.85
Ítem 14	1	5	4.08	4.00	0.81
Ítem 15	1	5	1.91	2.00	0.92
Total ítems	1	5	2.81	2.75	0.90

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se observan unas respuestas muy homogéneas, datos relacionados con valores bajos de la Sd, independientemente de si las medianas son bajas o altas. La agrupación y homogeneidad de las respuestas revelan bastante consenso en las apreciaciones.

Dimensión 4: conocimiento de la creatividad

Respecto a la creatividad como cualidad biológica (ítem 16), más de un tercio de los estudiantes se muestra neutral (37,11%), sin embargo, algo menos de un tercio (31,45%) piensa que la biología tiene bastante que ver

en la creatividad, opinión bastante llamativa dado el contexto en el que se ha realizado la investigación. No existen diferencias significativas entre cursos de realización del cuestionario, Bachillerato de procedencia y género.

En referencia a si la creatividad está relacionada con lo estético (ítem 17), la respuesta mayoritaria es la *intermedia* (36,21%), seguida por *algo* relacionado (29,51%). En ese caso, las valoraciones reflejan una tendencia hacia no valorar la creatividad únicamente en su relación con lo estético, aunque no es desdeñable el número de valoraciones afirmativas que opinan que sí tiene relación con lo estético (el 23,54% de las opiniones). No existen diferencias significativas respecto al curso académico en el que se realizó el cuestionario, así como tampoco en el tipo de Bachillerato cursado ni en el género, aunque en este último se percibe una cierta orientación del género femenino a valorar más esta relación.

Respecto a si la creatividad guarda relación con afrontar riesgos para resolver problemas, situaciones o en la elaboración de trabajos (ítem 18), la gran mayoría de los encuestados consideran que hay una relación *intermedia* (37,56%) y *bastante* (37,70%). Además, un 12,67% considera que hay *mucha* relación entre ambas cuestiones, por lo tanto, la valoración es totalmente en sentido afirmativo. No existen diferencias significativas respecto al curso académico, como tampoco en el tipo de Bachillerato, aunque en el Bachillerato de Artes hay un mayor porcentaje indicando que existe *mucha* relación.

La mayoría del alumnado considera negativa la rigidez en la defensa de argumentos durante el proceso creativo (ítem 19), destacando una valoración *intermedia* con el 45,60%, además de opinar *bastante* negativo en un 20,12%. Por tipo de Bachillerato, aunque no existen diferencias significativas resaltables, si se matiza que los alumnos provenientes de Artes no observan como rasgo negativo la rigidez en los argumentos. No existen diferencias en cuanto al género.

Tabla 4. Descriptivos ítems 16-19.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 16	1	5	3.18	3.00	0.99
Ítem 17	1	5	2.77	3.00	1.02
Ítem 18	1	5	3.48	4.00	0.92
Ítem 19	1	5	2.97	3.00	0.96
Total ítems	1	5	3.10	3.25	0.97

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se observan unas respuestas homogéneas, datos relacionados con valores bajos de la *Sd*, independientemente de si las medias son bajas o altas, predominando los valores intermedios. La agrupación y homogeneidad de las respuestas revelan bastante consenso en las apreciaciones.

Dimensión 5: formación creativa

Respecto a si consideran que han realizado trabajos enfocados al desarrollo de la creatividad (ítem 20), ampliamente se opina que nunca o apenas han realizado este tipo de tareas, frente a un escaso 8,5%, que opina que sí han realizado trabajos. En este aspecto destacan los encuestados de Artes, dado que un 46% valora que han realizado bastantes o muchos ejercicios con esta finalidad. La mayor diferencia significativa (test de Kruskal-Wallis con valores *chi-cuadrado* = 10, *df* = 3, *p-value* = 0.003), se muestra en la comparativa Artes frente a Ciencias y Tecnología, ya que esta última refleja un escaso 7% de valoración positiva.

En la misma dirección y con semejantes resultados, la gran mayoría del alumnado no cree que en sus estudios anteriores el profesorado contemplara la creatividad como un elemento propio del desarrollo personal a potenciar (ítem 21). En este sentido un 30,40% piensa que *nada*, y un 42,32% que *algo*, lo que implica una valoración ciertamente negativa.

Respecto a los cursos académicos, no existen diferencias significativas. En cuanto al Bachillerato de procedencia nos encontramos que en los que peor se valoran estos aspectos son en los de Ciencias y Tecnología, seguido de Humanidades y Ciencias Sociales, ambos en torno al 80%.

A colación de estas cuestiones, con una respuesta muy diversa, el 8,49% del alumnado piensa que en sus estudios anteriores no se le ha inducido a planificar y tomar decisiones creativas en ningún momento (ítem 22), el 27,27% opina que se la ha inducido poco, el 41,43% piensa que en cierta medida y el 22,80% tiene una valoración positiva entre bastante o siempre se le ha inducido a ello. El curso académico del cuestionario no influye significativamente en las apreciaciones, estando todos en torno a una media del 42% en la valoración intermedia de la escala. En cuanto al Bachillerato de procedencia, el de Artes muestra una mayor valoración general positiva con un 38%, e intermedia con un 31%. El género no presenta diferencias significativas.

Finalmente, a la pregunta sobre si el alumnado piensa que se ha potenciado su creatividad al margen de lo artístico (ítem 23), la gran mayoría opina que nada (20,86%), o bastante poco (35,02%), lo que supone el 55,88% de valoración negativa, seguida por una valoración intermedia del 26,23%. En general, la tendencia es pensar que no se les ha formado creativamente en otras materias que no fuesen artísticas. En cuanto el curso académico no se aprecian variaciones significativas. Por el contrario, sí se aprecian diferencias en cuanto al tipo de Bachillerato de acceso al realizar el test de Kruskal-Wallis con valores *chi-cuadrado* = 4, *df* = 3, *p-value* = 0.2. En este caso, el 38% de los encuestados provenientes de Artes piensan positivamente respecto a si han sido formados para aplicar la creatividad fuera de aspectos artísticos, un 31% lo valoran de forma intermedia, y algo menos de un tercio (31%) de forma negativa.

Tabla 5. Descriptivos ítems 20-23.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 20	1	5	1.98	2.00	0.96
Ítem 21	1	5	2.07	2.00	0.96
Ítem 22	1	5	2.82	3.00	0.96
Ítem 23	1	5	2.47	2.00	1.12
Total ítems	1	5	2.34	2.25	1.00

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se observan unas respuestas bastante homogéneas, datos relacionados con valores bajos de la Sd. La agrupación y homogeneidad de las respuestas revelan bastante consenso en las apreciaciones. Reseñar que la Sd del ítem 23, aun siendo baja, es algo mayor al resto, y se identifica con el Bachillerato de Artes.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el análisis de los resultados se evidencia que el principal Bachillerato de procedencia es el de Humanidades y Ciencias Sociales con un 76,15%, seguido de los de Ciencias y Tecnología con un 15,95%. Al mismo tiempo se constata que el género sigue siendo predominantemente femenino, sin variaciones significativas en los cinco años de la investigación, aunque este dato no ha aportado ningún dato reseñable diferenciador en ninguna de las cuestiones planteadas.

En torno al 71% de los encuestados se definen como personas relativamente creativas, aunque los procedentes de Artes se autodefinen con una puntuación más alta frente a los que peor se autovaloran, que son los de Humanidades y Ciencias Sociales. Al parecer, los encuestados que han cursado estudios previos de Artes y de Ciencias y Tecnología son los que mejor valoración creativa poseen de sí mismos, seguramente motivado por haberse enfrentado a la resolución de problemas en mayor medida; problemas de carácter social y perceptivo en el caso de las Artes, y de origen más tecnológico en la rama de ciencias.

Un porcentaje muy alto considera que no han sido formados para ser personas creativas, datos que resultan bastante llamativos. En esta cuestión se dejó a un lado la relación que pudiese tener la creatividad con aspectos artísticos, ya que interesaba conocer si habían percibido de forma evidente y consciente una formación dirigida hacia el autoconocimiento creativo, en cualquiera de los aspectos que definen la creatividad. Analizando las dimensiones, a nivel individual no se han apreciado diferencias reseñables respecto a los distintos cursos encuestados, aunque a nivel general sí se percibe una valoración descendente en esta valoración creativa. A nuestro criterio interpretativo, observando la perspectiva de contexto planteada por Mackinnon (1975), y teniendo presente la relación profesor-alumno expresada por Torrance (1977), podemos deducir que el profesorado ha ido perdiendo un cierto enfoque creativo en la docencia, independientemente de la materia, desde el curso 2013-2014 hasta el último encuestado que fue el 2017-2018. Este dato se contrastó someramente en el curso 2019-2020, curso que queda fuera de esta investigación, pero que sirvió para confirmar que este descenso en la percepción de la formación creativa recibida se mantenía constante.

Cuando se les pregunta sobre si se enfrentan de forma creativa a los retos cotidianos, la respuesta es afirmativa pero moderadamente. Sin embargo, no terminamos de entender la razón por la que el alumnado se considera creativo, ya que no existe una proporcional correspondencia con la aplicación de la creatividad a su vida cotidiana, pues el porcentaje disminuye. Esta incongruencia se podría justificar si consideramos que existe una falta de comprensión respecto a lo que significa e implica la creatividad en su vida cotidiana. En este sentido, destacan positivamente los encuestados procedentes del Bachillerato de Artes, lo que denota, en cierto modo, una motivación creativa implícita en sus actos cotidianos, dado que los procesos artísticos desarrollan la capacidad de generar nuevas ideas (Perkins, 2001; 2009) al desarrollar los parámetros cognitivos de con-

trol y percepción interna (Arregut y Huges, 2019) que forman parte del proceso integrador del *Self-Efficacy* enunciado por Bandura (1977; 2001; 2012) como elementales para beneficiar el aprendizaje.

También es generalizada la opinión de que suelen proponer enfoques alternativos durante el trabajo en equipo. Esto puede reflejar un procesamiento cognitivo a nivel superior, dentro de aspectos de elaboración y fluidez creativa del alumnado. Valoran mucho las distintas posibilidades en situaciones o problemas antes de solucionarlos. También la gran mayoría de los estudiantes cree que los contextos creativos estimulan y ayudan a ser creativo, lo que puede propiciar el trabajo cooperativo y colaborativo de forma natural. Estas respuestas coinciden con el pensamiento de Gomes, Rodrigues y Veloso (2015) y Arregut y Huges (2019), en relación a la introducción de personas creativas en los equipos de trabajo.

En cuanto a la aceptación de disparidad de opiniones durante el trabajo en equipo, más del 70% lo valora positivamente. Al parecer se valora el proceso de "lluvia de ideas" durante la definición de las estrategias para la elaboración de soluciones. Al mismo tiempo se valora de forma positiva aportaciones que provoquen cierta ruptura de los acontecimientos, y que no estaban previstas. En este sentido los de Artes muestran una valoración moderada. Esto se podría deber al carácter personal de la creación plástica, y que, al parecer, en grupos de trabajo no se aprecian totalmente positivas las propuestas excesivamente personalistas. No obstante, se valoran positivamente las aportaciones originales distintas a las propias en algo más de un 80% de los encuestados, lo que denota un carácter adaptativo y flexible para la resolución de problemas. En relación con esto, el 75% aproximadamente piensan que las respuestas creativas generan soluciones, algo que valoramos muy positivamente dada su importancia, aunque es de destacar que un porcentaje algo menor al 10% piensa que estas respuestas creativas generan más problemas que soluciones, dato observado en

la rama de Humanidades y Ciencias Sociales principalmente. Se consolida así la relación de este dato con la poca autovaloración creativa que se tiene en esta modalidad de Bachillerato, vista en las respuestas del ítem 4. Resulta llamativo el hecho de que por un lado se ha considerado mayoritariamente que no han sido formados de forma creativa, reconociendo su *hándicap*, y al mismo tiempo valoran negativamente las respuestas creativas, quizás porque son provocadoras e inducen a cambios actitudinales y de opinión, lo que, desde nuestro punto de vista, muestra efectivamente un desconocimiento real del valor que estas respuestas creativas ofrecen.

Un porcentaje bastante alto (31,45%) e intermedio (37,11%) piensa que la configuración biológica propia tiene bastante que ver con la creatividad. Estas opiniones nos han resultado bastante llamativas teniendo en cuenta que los encuestados son alumnos del Grado en Educación Primaria, y ya disponen de cierta formación sobre la creatividad en el niño, y de los procesos que se producen durante la madurez y crecimiento de los niños y niñas, circunstancia que evidencia que no es algo totalmente innato sino más bien relativo al aprendizaje. Se aprende a ser creativo. Al parecer se piensa que las personas nacen creativas, y no se pueden formar.

Aunque no relacionan la creatividad únicamente con lo estético en un gran porcentaje, llama la atención que los que opinan que sí se relaciona son un 23,54%, porcentaje aún demasiado elevado a nuestro parecer. Dado que los encuestados están inmersos en un proceso educativo universitario, en el que la creatividad, de forma general, está muy presente, y no solamente relacionado con lo estético, lo que de nuevo evidencia una falta de comprensión de la creatividad y una carencia en relación con el propio autoconcepto creativo.

Los encuestados consideran mayoritariamente que no han sido formados para desarrollar sus cualidades creativas, ni que el profesorado haya planteado estrategias educativas en este sentido para el desarrollo personal del alum-

no. También piensan que, durante sus etapas educativas previas no se ha propiciado, al menos suficientemente, la toma de decisiones, ni la planificación de tareas como mecanismo autoregulatorio. Estos datos reafirman las citadas carencias, por su parte importantísimas, en relación al ámbito del autoconocimiento creativo, ámbito propiciador de la autoeficacia integrada en los procesos metacognitivos de control y regulación de la actividad y del aprendizaje consciente (Burón, 1997). Evidentemente, siendo cautos, no significa que las estrategias educativas en las que los alumnos encuestados se hayan visto inmersos no se hayan diseñado para potenciar la creatividad, únicamente valoramos la percepción del encuestado como mecanismo autoconsciente para afrontar las tareas creativamente. La posible pérdida del enfoque creativo no significa que las estrategias educativas no se hayan diseñado con el objetivo de potenciar la creatividad, sin embargo, cabe la posibilidad de que sí se hayan diseñado sin el objetivo de hacer al alumnado consciente de este proceso creativo, que tanto beneficiaría la autoeficacia desde la perspectiva estudiada por Bandura.

A partir de estos resultados podemos concluir que existe algún tipo de carencia en cuanto al autoconcepto creativo, sobre todo en los estudiantes que no han recibido ningún tipo de educación artística o tecnológica. Estos resultados nos abren un nuevo campo para investigar, en relación a qué tipo de percepción y autoconcepto deja en el alumnado su paso por espacios y entornos educativos en los que se tienen en cuenta estos parámetros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso López, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso López, M., Hernández Belver, M., Nueve Menéndez, S., Moreno Sáez, M. C., Antúnez del Cerro, N. y Ávila Valdés, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 997-1013.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (abril de 2012). *Componential Theory of Creativity* [Working papers

- Series]. Harvard Business School. Disponible en [http://www.hbs.edu/faculty/Publication Files/12-096.pdf](http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf)
- Arreguit, X. y Hugues, J. F. (2019). Competencias y educación para los trabajos y desafíos del mañana: la perspectiva de una empresa. *Aula Abierta*, 48(4), 373-392. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.373-392>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R., y Yeves, J. (2019). Professional Self-efficacy and Job Satisfaction: The Mediator Role of Work Design. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 157-163. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a18>
- Burón Orejas, J. (1997). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2010). *Seis sombreros para pensar*. Madrid: Paidós.
- Escribá-Carda N., Canet-Giner M.T., Balbastre-Benavent F. (2014) The Key Role of Human Resource Practices for the Promotion of Creativity and Innovation: A Spanish Case Study. En: Hervás-Oliver J. L. y Peris-Ortiz M. (Eds.) *Management Innovation. Springer Proceedings in Business and Economics*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03134-7_9
- Gomes J., Rodrigues F. y Veloso A. (2015). Creativity at Work: The Role of Context. En: Shipton H., Budhwar P., Sparrow P. y Brown A. (Eds.). *Human Resource Management, Innovation and Performance*, 282-297. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137465191_1
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1994). La creatividad: presente, pasado y futuro. En R. D. Strom (Comp.). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Mackinnon, D. (1975). IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. En Taylor, I. A. y Getzels, J. (Eds.). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine
- Marín-Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Artelinvestigación Educativa. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística*, 223-274. Granada: Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Organista Díaz, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.

- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 78-102.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2009). *Knowledge as design*. New York: Routledge.
- R Core Team (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en <https://www.R-project.org/>.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Treffinger, D. y Selby, E. (1993). Giftedness, creativity and learning style: Exploring the connections. En R. Milgran, R. Dunn y G. Price (Eds.). *Teaching and counselling gifted and talented adolescents: An international learning styles perspective*, 87-122. Wesport: Praeger.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Disponible en <https://bit.ly/30cSGaH>

6. ANEXOS

Figura 1. Dimensión 1 del cuestionario: contexto.

Fuente: elaboración propia.

Ítem 1	CURSO ACADÉMICO	
Contexto		
Ítem 2	¿Qué tipo de Bachillerato has realizado?	
	Modalidad de Artes.	
	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.	
	Modalidad de Ciencias y Tecnología.	
	Mi acceso a la Universidad ha sido por otra vía. ¿Cuál?	
Ítem 3	Género	
	Masculino	
	Femenino	

Figura 2. Dimensión 2 del cuestionario: percepción personal.

Fuente: elaboración propia.

Percepción personal		1	2	3	4	5
Ítem 4	¿Te consideras una persona creativa?					
Ítem 5	¿Piensas que utilizas la creatividad en tu vida cotidiana?					
Ítem 6	¿En general, crees que has sido formado/a para ser creativo?					
Ítem 7	¿Consideras que te enfrentas de forma creativa a los retos que se te presentan?					
Ítem 8	¿Sueles valorar distintas posibilidades en situaciones o problemas antes de intentar resolverlos?					
Ítem 9	Cuando estás en un equipo de trabajo, ¿sueles proponer enfoques alternativos a los que se te ofrecen, aunque no resulten acertados?					
Ítem 10	¿En qué medida sueles considerar los puntos positivos, negativos e interesantes de un problema cualquiera a la hora enfrentarte a él?					
Ítem 11	¿Crees que un contexto creativo estimula o por el contrario bloquea el desarrollo personal? (siendo el bloqueo 1 y el estímulo 5)					

Figura 3. Dimensión 3 del cuestionario: percepción de la creatividad.

Fuente: elaboración propia.

Percepción de la creatividad		1	2	3	4	5
Ítem 12	En un grupo de trabajo, ¿piensas que es negativa la disparidad de opiniones para llegar a acuerdos? (siendo 1 nada negativa y 5 muy negativa)					
Ítem 13	Cuando te enfrentas a la resolución de un problema, ¿en qué medida valoras un enfoque creativo disruptivo frente a la utilización de procedimientos que garantizan un resultado sin mayores complicaciones? (siendo 1 poco valorado y 5 muy valorado)					
Ítem 14	A la hora de solucionar un problema, ¿consideras positiva una aportación original, aunque no la compartas?					
Ítem 15	¿Consideras que las respuestas creativas generan más problemas que soluciones?					

Figura 4. Dimensión 4 del cuestionario: conocimiento de la creatividad

Fuente: elaboración propia.

Conocimiento de la creatividad		1	2	3	4	5
Ítem 16	¿En qué medida piensas que la persona creativa posee dicha cualidad de modo biológico?					
Ítem 17	¿En qué medida consideras que la creatividad está relacionada con lo estético?					
Ítem 18	¿En qué medida crees que arriesgar a la hora de resolver un problema, situación o elaborar un trabajo, está relacionado con la creatividad?					
Ítem 19	¿En qué medida valoras la rigidez en la defensa de argumentos durante el proceso creativo?					

Figura 5. Dimensión 5 del cuestionario: formación creativa.

Fuente: elaboración propia.

Formación creativa		1	2	3	4	5
Ítem 20	¿En qué medida piensas que en tus estudios de Secundaria y Bachillerato has realizado ejercicios enfocados al desarrollo de la creatividad?					
Ítem 21	¿Crees que, en tus estudios anteriores, el profesorado contemplaba la creatividad como un elemento propio del desarrollo personal que habría que potenciar?					
Ítem 22	¿En qué medida piensas que en tus estudios anteriores se te ha inducido a planificar y tomar decisiones?					
Ítem 23	¿Se ha potenciado tu creatividad fuera de las prácticas relacionadas con aspectos artísticos?					



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**INVESTIGAR CON
FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL
PARA EL APRENDIZAJE DEL URBANISMO, EL PATRIMONIO
Y EL ESPACIO-TIEMPO CONTEMPORÁNEO**

**RESEARCHING THROUGH DOCUMENTARY PHOTOGRAPHY FOR LEARNING
URBANISM, HERITAGE AND CONTEMPORARY TIME-SPACE**

JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA
NOEMI VÁZQUEZ LÓPEZ
Universidad de A Coruña

RESUMEN

Este artículo se centra en la fotografía documental de carácter popular y su importancia educativa con alumnado de 5 a 7 años. Se ha empleado la fotografía como herramienta artística, pedagógica y metodológica a la hora de indagar sobre el aprendizaje del urbanismo, el patrimonio cultural y el espacio-tiempo contemporáneo con niños de infantil y primaria. Un proyecto de investigación de un año de duración cuyo objetivo ha sido la apropiación de un archivo fotográfico de Galicia y, concretamente, de las imágenes populares de Carral (A Coruña), ayuntamiento en donde se ubica el centro educativo objeto de esta investigación educativa basada en las artes. El proceso indagador comenzó explorando el uso social de la fotografía documental, desde sus inicios, así como el uso actual de la fotografía en el arte contemporáneo. Así fue como se inició esta investigación basada en la fotografía: *Ciudad imaginada*. La hipótesis de partida ha sido: ¿Qué puede aprender el alumnado a través de estrategias sensibles y micro-acciones artísticas en torno a la fotografía documental de su pueblo?. El proyecto se desarrolló en tres fases consecutivas: El paso del tiempo a nivel físico; El paso del tiempo a nivel espacial y la visualización del proyecto de investigación a través de una instalación final *work-in-progress* en un centro cultural del Ayuntamiento de Carral.

PALABRAS CLAVE

Fotografía documental, Photo-Educational Research, Espacio-tiempo, Arte contemporáneo, Educación artística

ABSTRACT

This paper focuses on the popular documentary photography in art education. Photography has been used as an artistic, pedagogical and methodological tool so as to learning of the contemporary urbanism, cultural heritage and space-time working with children from kindergarten and primary school. A one-year research project whose main objective was the expropriation of a photographic record of Galicia and, especially, of the popular images from Carral. The school in which this art-based educational research was carried out, is located in the council of the before mentioned place. The research project began by exploring the social use of documentary photography since its origins, and also by analysing the current use of photography in the contemporary arts. In this way, the research project based on photography started: *Imagined City*. The hypothesis of the research has been: What can the students learn through sensitive strategies and artistic actions related to the documentary photography of their own village? The project was developed in three consecutive phases: the course of time regarding the physical level; the passage of time considering the space level and the visualization of the research project through a final installation *work-in-progress* in the cultural center in Carral.

KEYWORDS

Documentary photography, Photo-Educational Research, Time-space, Contemporary art, Art education

INTRODUCCIÓN: DEL USO SOCIAL DE LA FOTOGRAFÍA A LA FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL.

A finales del siglo XIX en Europa y EEUU, principalmente, surgieron las primeras asociaciones fotográficas y con ellas el auge de la fotografía de aficionado o popular. Sánchez Vigil (2007, p. 452) señala el potencial divulgador de *Photo Club* en París (1883), *Camera Club* en Londres (1885), *Viena Camera Club* (1891), *Linked Rin Brotherhood* en Londres (1892) o la *Society of Amateur Photographer* y *New Yorker Camera Club* en Nueva York en 1892.

Es a partir de este momento y con la expansión de la industria fotográfica cuando se produce la irrupción de la fotografía a nivel social. El siglo XX se caracterizará por una relación del ciudadano medio con la fotografía. George Eastman, fundador de la multinacional Kodak, sacó al mercado la primera cámara fotográfica cargada con una película de 100 exposiciones. El eslogan era muy vaticinador de lo que supondría este producto: *“Usted aprieta el botón, nosotros hacemos el resto”* (AUTOR, 2008). Se convertían en fotógrafos *amateur* de la vida social y privada. El éxito de Kodak fue proporcionar al ciudadano un acabado bastante profesional, siendo un pionero en el mundo de la industrialización de la fotografía.

Conviene recordar la distinción entre fotografía de aficionado y fotografía doméstica. Entendemos la primera por aquella que, aunque no sea realizada por profesionales, tiene voluntad estética, y está destinada a pequeñas exposiciones o publicaciones. Por otro lado, la fotografía doméstica se realiza desde y para un círculo familiar, con el fin de documentar la vida cotidiana y llenar álbumes familiares de uso privado, sin una intención estética consciente. Según Bourdieu (2003, p. 136) el auge de la fotografía en el ámbito social

se debe a su apariencia realista y objetiva. La fotografía era percibida por la ciudadanía de inicios del siglo XX, como “un lenguaje sin código, ni sintaxis”, por tanto, no necesita una enseñanza-aprendizaje de su gramática visual.

Gisèle Freund (2006) constata cómo la población dejaría de ir a fotógrafos profesionales para realizar autorretratos domésticos y llevar los negativos a las múltiples tiendas de fotografía que habían proliferado por las principales ciudades. Supuso la decadencia del retrato profesional, siendo sustituido por la construcción de álbumes familiares con nuevos retratos e instantáneas del ámbito privado. Las fotografías domésticas y documentales se convierten en dispositivos narrativos que articulan relatos a nivel socio cultural y metarrelatos familiares, formas de construcción de historias de vida. Sería pues, en la primera mitad del siglo XX, tras el auge y la democratización de la fotografía, del fotoperiodismo y la fotografía publicitaria, cuando habría comenzado el auge por lo documental. Los fotógrafos se sienten comprometidos con los problemas de índole social y humana:

“Las obras de cierto número de fotógrafos emergen por su calidad documental, su sentido artístico y su espíritu inventivo. Entre las actuales tendencias, cabe distinguir dos grandes corrientes: los fotógrafos para quienes la imagen es un medio de expresar las preocupaciones de nuestro tiempo. Se sienten aludidos por los problemas humanos y sociales, viven comprometidos. Para otros la fotografía es un medio para realizar sus aspiraciones artísticas personales” (Freund, 2006, p. 171).

LOS INICIOS DE LA FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL:

Según Coronado e Hijón (2005, p. 66) la fotografía documental también se verá influenciada por las vanguardias europeas y estadounidenses: “la fotografía ya no será entendida como fuente de representación de la realidad sino de la propia mirada del hombre y de su capacidad para adaptar el dispositivo fotográfico a una u otra exigencia cultural: la creativa o productiva y la documental o reproductiva”. Newhall (2002), afirma que el término “fotografía documental” hace referencia a su cualidad intrínseca de “autenticidad”, de testimonio visual como prueba o apoyo a la argumentación.

Las primeras prácticas de fotografía documental fueron entendidas como un registro visual de la realidad, siendo habitual que los fotógrafos de la época evitasen usar el adjetivo “artístico”, para mostrar como más fiable la realidad retratada. En esta misma línea, Fontcuberta (1997, p. 152) ha definido la fotografía documental como:

“aquellas fotografías en las que los sucesos frente a la cámara han sido alterados lo menos posible en comparación a lo que hubiesen sido de no haber estado presente el fotógrafo. A este fin, los grandes fotógrafos documentales han desarrollado diversos enfoques y estilos personales de comportamiento durante el trabajo que les permite estar presentes en la escena que están fotografiando influyendo en ella mínimamente”.

Durante su auge, la fotografía documental, se caracteriza por centrarse en cuestiones sociales, posee vocación de denuncia, de cierto activismo sociopolítico, y busca un claro efecto emotivo, bajo una estética directa (*Straight Photography*). La estética presente en la fotografía documental, mostró la vida de las ciudades, su urbanismo, la arquitectura, sus celebraciones y sus eventos sociales, así como la vida en las fábricas, las condiciones laborales, o la escolarización en instituciones educativas.

Por esta razón, muchos historiadores utilizaron como sinónimos fotografía social y fotografía documental, teniendo en cuenta que muchas de estas imágenes funcionan como detonantes sociales, en aquellos ámbitos sobre los que inciden su activismo. Así, la fotografía documental se convirtió en un archivo visual de investigación, como un instrumento válido para extraer un relato de argumento social: “Un documento debe usarse para estudios de diversa naturaleza, observando la necesidad de incluir el máximo detalle posible en el tema tratado. Cualquier fotografía puede, en un momento dado, se usada para la investigación” (Frizot, 1998, p. 401)

Uno de los precursores de la fotografía documental basada en el compromiso social contra la explotación infantil y muy vinculado a las escenografías de las escuelas estadounidenses, ha sido Lewis Hine (Oshkosh 1874- New York, 1940). Los primeros trabajos de Hine muestran la dureza y la ausencia de derechos laborales de la infancia, con imágenes de niños en minas de carbón y fábricas en condiciones inhumanas. Utilizó una cámara de pequeño formato (13x18) porque le permitía flexibilidad en las tomas y en los encuadres para mostrar a los niños en relación a su ambiente de trabajo. Su mirada directa a cámara, en primer plano y el contraste entre la estatura de los niños y la envergadura de la maquinaria, hacen de esta fotografía documental el testimonio impactante de una sociedad que debía ser transformada. De hecho, su trabajo *Child Labour in Carolina* (1906-1916) contribuyó notablemente en la creación de la ley laboral que veló por los derechos de la infancia y las clases sociales más vulnerables (Sánchez Vigil, 2002, p. 359; Sougez y Pérez, 2007, p. 353).

Como profesor de biología, la cámara fue un recurso muy poderoso en su aula y en todas sus publicaciones defendió el uso pedagógico de la imagen. Paul Strand, fotógrafo y discípulo de Hine, recuerda cómo su mentor fotografiaba todos los eventos que se producían dentro de la escuela por



Boy from Loray Mill, Lewis Hine, 1908

insignificantes que estos pudieran parecer: “los exámenes de graduación, la función teatral de la escuela, los acontecimientos deportivos...” (Hill & Cooper, 2003, p. 10). La preocupación educativa de Hine se hizo patente en su primer artículo publicado en 1908 en *The Photographic Times*, acerca de la fotografía en las escuelas. El legado de Lewis Hine constituye escenografías de la educación de principios del siglo XX, siendo su interés no solo documental sino también investigador de las metodologías pedagógicas de este momento.

LA FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL POPULAR EN GALICIA:

A partir de la buena acogida documental por parte de la ciudadanía, en diferentes contextos geográficos rurales, abundaron los profesionales ligados a dicha tradición cultural con una nueva forma de abordar el documental: la *fotografía popular*. Su auge se debió a varios factores:

- La fotografía documental deja de ser vista como un registro imparcial de la realidad y comienza a ser utilizada de manera artística.
- La aparición de los medios de comunicación dan a la fotografía un carácter popular como testimonios de la realidad más próxima, convirtiéndose en documentos visuales de contextos geográficos concretos.

- El inicio de las vanguardias artísticas, dan paso a la imagen como medio de expresión plástica y definen un carácter diferente al documental, posibilitando la emergencia de la fotografía popular.

La estética romántica de la fotografía popular suele recurrir al retrato como un deseo de inmortalidad; a paisajes costumbristas que muestran la vida social y personal de los diferentes lugares; a la vestimenta y actos religiosos; a las ciudades y pueblos como registros visuales de los cambios sociales y de las transformaciones que se van observando con el paso del tiempo. La fotografía popular posee diferente significado en función del momento histórico pero, tanto las localidades como sus gentes, se convierten en los verdaderos protagonistas, evitando que los paisajes puedan interferir o falsear lo que se pretende comunicar (Conesa, 2005).

En el contexto gallego existen numerosos fotógrafos documentales que han retratado la Galicia del siglo XX, constituyendo un auténtico patrimonio cultural y artístico de la época. En este archivo visual se apoya la presente investigación en la que destacaremos a los siguientes fotógrafos: José Vidal (1869-1935), José Suárez (1919-1981), Ramón Caamaño (1908-2007) o Virxilio Vieitez (1930-2008). Todos ellos retrataron la crudeza de las condiciones de vida gallegas, sus paisajes, sus gentes, sus oficios y sus



José Vidal, una vida dedicada a la fotografía.

romerías. A nivel estético dejaron de lado el activismo social para centrarse en lo personal, en los elementos socioculturales de la Guerra Civil y de la posguerra gallega.

En 1924, un joven Ramón Caamaño conoció a la documentalista norteamericana Ruth Matilda Anderson, quien lo retrató. Esta fotógrafa de Nebraska y su padre, el fotógrafo Alfred Theodore Anderson, viajaron juntos a Galicia. Era una encomienda de la *Hispanic Society of America* creada en 1904 por el filántropo Archer Milton Huntington. Esta institución alberga el archivo visual de Ruth compuesto por unas 14000 fotografías de España realizadas entre 1924-1930 (cit. en Almarcha y Lenaghan, 2012, p.320), de

las cuales más de 6000 fotografías retratan la vida cotidiana gallega. Ruth y su padre desembarcaron en Vigo y pasarían durante un año recorriendo España, empezando por las ciudades y campo de Galicia. Este archivo puede considerarse como el reflejo de la identidad social de la época y, en la actualidad, una contribución importante de la memoria histórica gallega. Una vez acabada la expedición, la documentalista elaboró su primer libro *Gallegan Provinces of Spain: Pontevedra and La Coruña* (1939), para el que utilizó de manera pionera “innovaciones técnicas como la fotografía en color, en placas de cristal (autocromos) y la película de color” (Cabo, 1998, p.41).



Ruth Matilda Anderson,
1924, Muros (A Coruña) y Tur (Pontevedra), Galicia.

EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO-TIEMPO, EL PATRIMONIO Y EL URBANISMO A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA POPULAR:

Teniendo claro el uso social tanto de la fotografía documental, el proceso indagador comenzó con las siguientes hipótesis de partida: ¿Qué puede aprender el alumnado a tra-

vés de estrategias y micro-acciones artísticas en torno a la fotografía documental de su pueblo? ¿Cómo puede ayudar la fotografía documental en la comprensión temporal y en los cambios urbanísticos del contexto social del alumnado?.

El proyecto se desarrolló en tres fases consecutivas para favorecer la comprensión y análisis del concepto de tiempo en: El paso del tiempo a nivel físico; El paso del tiempo a nivel espacial y finalmente, la visualización del proyecto de investigación a través de una instalación final *work-in-progress* en un centro cultural del Ayuntamiento de Carral.

Aclarar que este proyecto de investigación fue enfocado hacia finales de la etapa de E.I, comienzos de E.P, debido a que los niños de infantil y primaria tienen mayor conciencia del paso del tiempo porque son capaces de relacionar las causas y efectos de un hecho, establecer diferencias entre pasado-presente y desarrollar una conciencia histórica (Gómez, Miralles y Sánchez, 2018). En estas edades, sobre todo en infantil, comienzan a interesarse por el tiempo próximo, preguntan constantemente lo que va a ocurrir y hasta conocen el día de la semana en el que se encuentran (Baeza, Verdú, Miralles y Pérez, 2008). Estas investigaciones actualizadas contradicen a Piaget, quien afirmaba que los niños de esta edad no disponían de la comprensión del tiempo histórico.

¿Porqué se decide trabajar ambos conceptos de forma simultánea? El espacio-tiempo, se debe de trabajar conjuntamente con el urbanismo y conservación (o no) del patrimonio contemporáneo, para posibilitar la comprensión abstracta del tiempo. De esta manera, el alumnado comprenderá la noción temporal observando los cambios que esta produce dentro de su contexto inmediato. Este concepto es complejo, y requiere en el alumno una maduración muy amplia que, sin embargo, se ve potenciada y facilitada por medio de la visualización de la fotografía documental.

Y la fotografía documental... ¿Cómo contribuye en este aprendizaje? Trabajar con cada fotografía permite producir un diálogo colectivo sobre lo urbano, con ideas contextualizadas sobre el patrimonio conservado. Narran situaciones, relatos

biográficos, espacios y arquitecturas desaparecidas en un determinado tiempo y lugar (Harrison, 2002; Caicedo, 2006; Cruz & Ellerbrock, 2015).

¿Porqué es adecuado relacionar la fotografía documental con el patrimonio próximo del alumnado? Además de la conciencia temporal, la narración fotográfica, presenta una aproximación espacial, en la que los estudiantes pueden llegar a conocer y a diferenciar los lugares próximos de los alejados (Nadal, 2002). Existen herramientas que nos ayudarán en la comprensión de ambos conceptos, como por ejemplo: el empleo de la narración autobiográfica vinculada a la vida del alumnado, el desarrollo de la imaginación de nuevos relatos a partir de la fotografía y del patrimonio contemporáneo con retrospectiva. Comprobamos que es más sencillo introducir los conceptos históricos y temporales desde una pedagogía de la proximidad. Si relacionamos su patrimonio con la fotografía popular del contexto que conocen, crearemos una identidad cultural en el presente. El alumnado comprende que la sociedad actual, las ciudades o pueblos que habitan, son fruto de una evolución histórica compleja. Por eso, la creación artística a través del aprendizaje del patrimonio presente en la fotografía popular, es un recurso didáctico muy potente para el aprendizaje de las secuencias temporales y espaciales (Cuenca y Domínguez, 2000; González-Molfort, 2008).

“La ciudad es un organismo complejo, vivo, con un funcionamiento inconstante dependiendo de flujos y tensiones aleatorias generadas por coacciones muy específicas. A nivel social, es necesario mejorar el pensamiento, la conciencia colectiva de la ciudad, porque permite la optimización de las acciones y creaciones comunes de numerosas asociaciones de barrio por ejemplo, que intentan implicarse en este movimiento. Esto ayudaría a reflexionar sobre el valor intrínseco, humano y artístico del espacio urbano, así como el papel de cada uno como actor fundamental. Los procesos de creación artística traen nuevos conocimientos

que pueden ser transmitidos a los ciudadanos y permiten ampliar el campo de comprensión de la ciudad con el fin de apropiársela mejor” (Genet, 2016, p.22)

Acercando el patrimonio próximo al alumno, ¿podemos utilizar la arquitectura como herramienta de aprendizaje del concepto de espacio-tiempo?. El espacio próximo, la ciudad y su arquitectura están relacionados con el patrimonio artístico-cultural y la calidad histórica heredada (Arbeloa, Bermúdez, Giralt e Vianney, 2004). La arquitectura es un instrumento que permite reflexionar sobre cómo ocurre un hecho (García Posada, 2009). Por eso es interesante trabajar este tipo de conceptos desde el urbanismo, porque el alumnado puede llegar a apreciar los continuos cambios que se producen en el mismo (Huerta, 2016). De hecho, este entorno urbano es privilegiado porque preserva la memoria de la comunidad (Alonso Alberca et al, 2015). El patrimonio urbano es un recurso imaginativo en la mente infantil, que permite entender y al mismo tiempo imaginar el espacio que les gustaría habitar. Se inicia así una formación estética basada en la construcción del pensamiento social e histórico y, a su vez, educa la mirada sobre lo urbano a través de la fotografía. Educar la visión urbana es aproximar referentes artísticos a los estudiantes para mostrar la transformación estética de edificios, espacios abandonados o la propia cartografía espacial. Por esta razón, el alumnado antepone su imaginación a la realidad social, dada la desconexión entre el patrimonio presente y su mirada crítica desde la conservación (o no) desde el pasado. Además, en esta imaginación del espacio próximo influye, sobre todo, el desarrollo madurativo del niño y el nivel socio-económico familiar (Kestelman, 2017).

Por todas estas cuestiones, es adecuado ver, observar e intervenir con las fotografías documentales procedentes del contexto en donde vive el alumnado, ya que implica percibir el paso de tiempo para poder entender el presente: se produce pues, una

transmisión del urbanismo y del patrimonio como aprendizaje estético, sensible a la vida de los estudiantes. La fotografía popular, permite esto, ya que son historias que conectan el pasado con las gentes y presente. Como apunta Olaia Fontal (2016, p. 432), Directora del Observatorio de Educación Patrimonial: “es frecuente que se pretenda engazar los contenidos patrimoniales con el bagaje previo de los alumnos o del público, lo que suele dar cabida a las experiencias previas en relación con la recepción del patrimonio, obras de arte generalmente, por tanto patrimonio artístico”.

CIUDAD IMAGINADA: UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL.

“El espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido. Y es vivido, no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación. En particular, atrae casi siempre.” (Bachelard, 1963, p.22)

Siguiendo la hipótesis planteada, debemos hacer referencia a Gaston Bachelard que en su *Poética del espacio*, hace referencia a uno de los conceptos clave: el espacio es imaginado y vivido. Esta idea ha sido *leitmotiv* de esta investigación educativa basada en la fotografía documental: trabajar con el archivo visual del contexto próximo al alumnado de infantil y primaria; con su archivo familiar de fotografía doméstica y con referentes contemporáneos cuya temática artística sea el urbanismo, el paso del tiempo y la interpretación de la ciudad en su obra. La fotografía juega aquí un doble papel: como herramienta visual de la realidad histórica de Carral (A Coruña) y, como investigación, documentación y razonamiento visual para habitar el paisaje urbano de una manera más sensible al contexto, puesto que:

“El paisaje urbano es el escenario de las acciones, eventos significativos y percepciones humanas, que una vez habitado, se transforma en lugar; el lugar participa de la identidad del

individuo que está en él. El individuo se define y define su entorno, otorgando una identidad e incluso, fundamentalmente, una existencia al lugar” (Jiménez Montano, 2017, p. 25)

Por las razones anteriormente expuestas se ha utilizado la fotografía documental como un instrumento de indagación y acción artística para la comprensión de las nociones espacio-temporales. Incorporamos a nuestra investigación herramientas visuales de reflexión y creación como dispositivo pedagógico. Se usa la creación fotográfica como metodología de investigación educativa basada en las artes (Agra Pardiñas, 2005; Marín-Viadel, 2005, 2011; Eisner & Barone, 2012; Mesías-Lema, 2012; Marín-Viadel, Roldán, Genet & Spirn, 2015; Caahnmann-Taylor & Siegesmund, 2017; Leavy, 2018; Mulvihill & Swaminathan, 2019). Es a través de la observación e intervención artística de estas fotografías documentales, que el alumnado encuentra las claves pedagógicas que dan sentido a la memoria histórica y entender así el paisaje urbano presente. Los relatos detrás de cada fotografía de corte popular, documentan una experiencia viva, una interpretación contemporánea del paisaje urbano: sus gentes, su arquitectura y el patrimonio inmaterial. Investigar en esta línea implica un sentimiento de pertenencia al espacio, al lugar y a la ciudad.

Este tipo de investigación educativa basada en las artes utiliza un método visual que trabaja con fotografía popular desde una triple dimensión (descriptiva, interpretativa y artística) y responde:

1. al potencial de la fotografía como un tipo específico de imagen con carácter propio, definitorio y exclusivo, cuya práctica, reflexión y producción para la investigación sea fotográfica sobre las acciones educativas.
2. la concepción de la fotografía desde una doble vertiente, por un lado como práctica artística contemporánea dentro del contexto

educativo, formativo e investigador y, por otra parte, como reflexión del proceso de aprendizaje creativo del alumnado. Esto implica pensar en la fotografía desde la mirada introspectiva; Cómo observamos, producimos e interpretamos fotografías, pero también revierte en el sujeto, es decir, a preguntarnos cómo somos mirados, cómo miramos a los demás e incluso a reconocer la mirada del otro en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en el aula.

3. la fotografía se establece como método investigador porque nos permite aproximarnos de modo interpretativo a las narrativas fotográficas del alumnado, infiriendo nuevas perspectivas científicas encaminadas hacia un conocimiento más exhaustivo sobre la relación entre la investigación y la práctica en Educación Artística.

Tal y como hemos defendido en otros trabajos, la fotografía ha demostrado ser un instrumento absolutamente trascendente y revolucionario en la investigación educativa. Su utilización se ve reflejada de dos modos: como documentación visual de los actos pedagógicos y como creación visual que generan las propias acciones pedagógicas en el aula de educación artística (Mesías-Lema, 2019, p. 207).

Esta investigación *Ciudad imaginada*, se realizó durante el curso académico 2018-2019 en formato de laboratorio artístico de experimentación contemporánea en el CEIP Vicente Otero Valcárcel (Carral, A Coruña). El laboratorio constituyó un espacio creativo fuera del aula de 1 de primaria. En él, el alumnado puede experimentar con la creación artística dentro del contexto escolar, rompiendo así con su rutina y otorgando a este espacio la capacidad metodológica de gozar, repetir, fracasar, estimular los procesos creativos de calidad en Educación Artística (Mesías-Lema, 2017). Partiendo del pensamiento pedagógico y artístico anteriormente mencionado, las estrategias y micro-acciones surgen a partir de la visita a

la exposición del fotógrafo local José Gestal "Cardoña" (Brives, A Coruña, 1918-2003) en la Casa de Cultura de Carral. Cardoña fue un fotógrafo documentalista popular, retratista sin ninguna formación artística. La fotografía, en este caso, no era de aficionado sino que se convirtió en su modo de vida a nivel profesional. Por lo general, usaba escenarios exteriores y fiestas populares. Recorría parte del área metropolitana de Coruña y sus encargos eran recogidos en locales de confianza (Lorenzo Pérez, 2015).

El interés mostrado por el alumnado en esta visita fue el detonante de nuestra hipótesis de investigación: ¿Qué puede aprender el alumnado a través de estrategias sensibles y micro-acciones artísticas en torno a la fotografía documental de su pueblo? Para responder a esta cuestión, dividimos la investigación en varias fases consecutivas. En cada una de ellas, creamos micro-acciones artísticas para trabajar con la fotografía popular de Cardoña y con la recuperación

de fotografía doméstica de los álbumes familiares de cada estudiante: 1) El paso del tiempo a nivel físico; 2) El paso del tiempo a nivel espacial; 3) Visualización del proyecto a través de una instalación *work-in-progress*.

El paso del tiempo a nivel físico:

Iniciamos el proyecto recuperando y escaneando las fotos carnet del expediente escolar de cada estudiante al ingresar en el centro con 3 años. La idea inicial consistía en que pudieran observar y pensar acerca de las modificaciones de su rostro en un corto período de tiempo. En este sentido, les ayudó la visualización de la obra *Autorretrato en el tiempo* (1981-2009) de Esther Ferrer (San Sebastián, 1937). Ferrer retrata su rostro, año tras año, para mostrar que el tiempo es un elemento adherido a la piel, que modifica nuestro aspecto, aportando y suprimiendo elementos físicos y psicológicos. Fue sorprendente observar las dificultades del alumnado para situar la foto en la etapa correspondiente cuando apenas había pasado



3 años. Algunos de ellos no se reconocían, y los que sí identificaban su rostro fue porque tenían presente esa foto carnet en su casa, no por el reconocimiento facial, sino por su cultura visual. La vestimenta se convirtió en un elemento de controversia, porque asociaban la ropa de la foto a una época determinada en sus vidas.

No obstante, también resultó muy llamativo el hecho de que aquellos que no se reconocían así mismos en la foto carnet, sí eran capaces de reconocer con facilidad a los demás compañeros, en contraposición a la dificultad de identificar su propia identidad. El posible motivo de esto es que el alumnado

no dispone de tiempo suficiente en el ámbito familiar para observarse y reconocerse a través de las imágenes domésticas, por eso es necesario que “en las primeras etapas del desarrollo del niño, el ambiente familiar debe permitir un buen constructo para el reconocimiento y funcionalidad del esquema corporal”(Castelo y Maqueira, 2015,p.7). Otra observación constatada fue el modo de descripción del alumnado al comentar los cambios físicos que observaban al contraponer las dos fotografías, focalizándose en el detalle y dejando de lado las modificaciones a gran escala.



Del extenso archivo visual del patrimonio cultural de Carral, seleccionamos las imágenes más significativas de *Cardoña* que mostrasen objetos cotidianos, fiestas populares y vestimenta de la época. A través de ellas, pudimos reflexionar sobre la ropa, como elemento atemporal que se ajusta a las modas y a los momentos, y busca(a veces) una funcionalidad estética. Mediante el collage y el fotomontaje, se realizaron ensamblajes visuales con las vestimentas procedentes del archivo fotográfico documental de Carral, fusionándolas con los retratos hechos por el alumnado. Esta acción permitió que la mayoría de los niños identificasen la noción temporal de pasado con los nuevos fotomontajes realizados. Además comprendieron que la ropa es un elemento que va cambiando con el tiempo, y que se adapta a las nuevas generaciones, modas, y funciones estéticas de la comunidad. Concluyeron que la ropa no tiene un género establecido, dejando de lado los estereotipos predeterminados por la sociedad, dado que los collages fotográficos fusionaban vestimentas ausentes de una identidad de género predeterminada socialmente.

Con relación a esta última acción, quisimos adentrarnos en el tiempo familiar a través de la fotografía doméstica en colaboración con las familias. Se solicitó a las familias que aportasen imágenes recreando antiguas fotos de su infancia presentes en sus álbumes, con el mismo lugar, postura, vestimenta... Pretendíamos que el alumnado, a nivel visual, observase cómo el tiempo había modificado el aspecto físico y el espacio escogido. El alumnado identificaba perfectamente a la persona de la fotografía del pasado a través de la foto en la actualidad. La noción temporal de la fotografía doméstica se comprende a partir del presente, por eso, se tienen de referencia las fotos familiares recreadas en el hoy, para poder entender los cambios desde el pasado. Un referente contemporáneo es Irina Werning (Buenos Aires, 1977), cuya obra *Back to the future*, recrea imágenes de la infancia de personas anónimas en dos etapas diferentes de su vida, y el espectador puede observar una reflexión profunda sobre lo efímero, la vejez, los cambios físicos y sociales, la relación entre presencia y ausencia, y el paso del tiempo en los espacios arquitectónicos que constituyen las fotografías originales.





El paso del tiempo a nivel espacial:

Para comprender la transformación e intervención urbana, así como lo orgánico del espacio público, partimos de la obra *Casas Doentes* (2006) de Manuel Sendón (A Coruña, 1951). Este artista se interesa esencialmente en la fotografía documental contemporánea, y muestra el descuido estético de las viviendas abandonadas, fruto del olvido arquitectónico que contribuyen notablemente al feísmo público. Dentro de lo que implica el abandono, estas viviendas también poseen una identidad propia y forman parte de nuestra estética (Sendón, 2006). El alumnado tomó contacto con estas imágenes, puesto que relatan aspectos visuales de la dejadez como

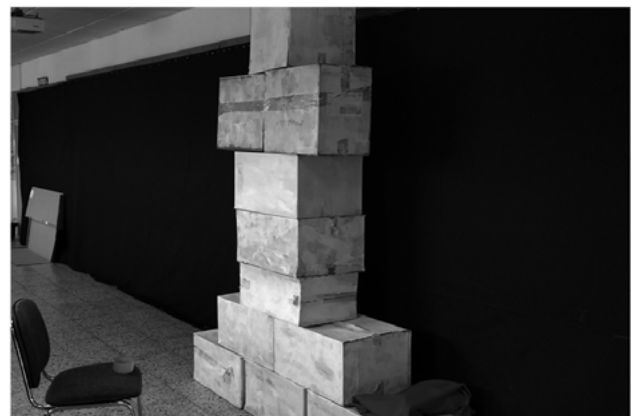
fruto del olvido, degradación, vandalismo o de la especulación inmobiliaria... Son edificios que no disponen del acondicionamiento necesario para ser habitadas, ya que su rehabilitación sería costosísima. El visionado de estas fotografías indujo al alumnado a pensar que se trataba de edificios en proceso de construcción, cuando en realidad, se encontraban en estado de abandono. Para ahondar en la comprensión de este hecho de manera contextual, se les mostraron tres edificaciones abandonadas de Carral.

Así, se produjo un aprendizaje significativo a partir de su realidad cotidiana, puesto que en su pueblo existen infraestructuras decadentes, que forman parte del entramado urbano

contemporáneo. De esta manera, también quisimos alejarnos del estereotipo de “lugar enfermo” que recae sobre estas viviendas a pesar de que forman parte del paisaje urbano que habitamos. En este sentido, la obra de Friedensreich Hundertwasser (Viena, 1928-2000), que criticaba las ciudades y los lugares enfermos, no se refería solo a los edificios abandonados, sino a la arquitectura sin vida. Hundertwasser, en su arquitectura, siempre buscó conectar el ser humano con

su medio natural y con espacios privados acogedores, orgánicos y con el derecho a la ventana. Escapaba de los espacios asépticos para centrarse en la individualidad creativa. Cada habitante recreaba de forma estética los espacios que rodean las ventanas haciendo únicas sus viviendas (Rand,2007).

Para explicar el patrimonio histórico como identidad colectiva, nos basamos en el monumento de los Mártires de Carral.

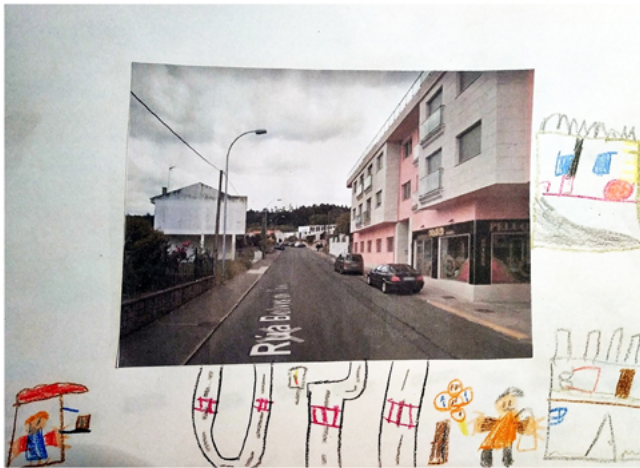


Recreamos el monumento mediante una estructura modular de cartón blanco, sobre cuyo volumen se proyectaron imágenes del alumnado intervenidas durante todas las acciones, una manera visual de unir patrimonio cultural y artístico con la identidad social. La idea surgió teniendo en cuenta la obra de *Almas latentes* de Bego M. Santiago (Santiago de Compostela, 1980) quien ofrece una nueva narrativa audiovisual a la medianera de una edificación en el Festival Madrid en Blanco, mediante la técnica de *video-mapping* (Santiago, 2009).

La última acción realizada profundizó en los caminos como nexo de unión. La obra *Paths to Land* (1981) de Carla Andrade (Vigo, 1937) reflexiona sobre la identidad y significado

que engloban los caminos, como lugares de “paso que pasan desapercibidos”, ya que tienen como finalidad marcar una dirección, un tránsito y no crear una sensación espacial de quietud o habitabilidad. El alumnado reflexionó sobre la importancia que tienen los caminos, siendo lugares con una identidad propia. Por eso, con imágenes actuales de las calles de Carral representaron elementos urbanísticos imaginados, aquellos que les gustaría conservar y al mismo tiempo, aquellos que desearían para un futuro. La mayor parte del alumnado supo localizar y ubicar perfectamente el lugar de las imágenes, a partir de la referencia espacial del cruceo y del parque del pueblo. Además de esto, hicieron un mapa mental sobre aquellos caminos por los que circulan diariamente sin ser conscientes de su percepción.





Visualización del proyecto a través de una instalación:

Uno de los objetivos desde el inicio fue trabajar con una metodología de laboratorio de experimentación contemporánea finalizando dicho proceso investigador con una instalación artística dentro de su contexto. En otros trabajos (Mesías-Lema, 2018, 2019, 2020) hemos defendido la necesidad de cerrar los procesos creativos con la visualización de la investigación a través de una instalación o comisariado expositivo,

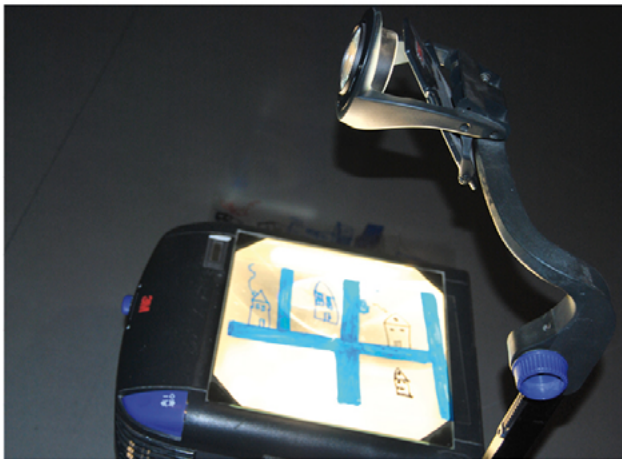
permitiendo a todos los participantes cerrar, al menos, psicológicamente el proceso creativo. De alguna forma, esta instalación también cerraba un ciclo artístico que finalizaba en el mismo centro cultural en donde comenzó con la visita a las fotografías de Cardoña. Se quería conseguir una ósmosis con la comunidad, ciudadanía y familias de Carral. Para crear esta instalación influyó la iluminación y la estructura del propio espacio facilitado por el ayuntamiento.



Antes del montaje, debatimos primero con el alumnado sobre plano, la distribución de los fotomontajes, pero por motivos funcionales y trabas que iban surgiendo en el propio espacio, este se transformó notablemente, adoptando, al final, una forma totalmente

distinta a la inicial. Crear una instalación requiere tiempo y experimentación, dependiendo de las posibilidades y recursos ofrecidas por el espacio. Muchas familias accedían a este espacio público por primera vez.





CONCLUSIÓN

Este proyecto de investigación contribuyó, por una parte a que el alumnado adquiriese el sentido de los conceptos temporales sobre su propia identidad y; por otra parte, le permitió acercarse a su patrimonio cultural próximo como memoria histórica, mediante el archivo fotográfico de José Cardoña. La memoria, como identidad social del contexto del alumnado supuso una recuperación y empoderamiento del urbanismo visual, como tradición cultural, social y de la propia idiosincrasia de Carral. Es decir, que el alumnado sea consciente de su entorno urbano desde la fotografía documental generó un sentimiento de pertenencia desde las raíces de personas y ancestros familiares.

A través de esta memoria visual se pudo reconstruir la identidad social, ya que no existe posibilidad de memoria sin recuerdos fotográficos. La sociedad no es sin memoria y la fotografía documental y privada potencia el autoafirmación y conocimiento social. El acto creativo de imaginar y proyectar una ciudad a través de fotografías e intervenciones artísticas de *video-mapping*, lograron la comprensión de la complejidad del espacio-tiempo.

A través de los portafolios del alumnado, se documentaron cambios profundos a nivel estético en los *collages* fotográficos y fotomontajes para reconocer, y al mismo tiempo, imaginar cambios actuales en el

urbanismo, objetos cotidianos y en los eventos culturales de Carral desaparecidos. El propio proceso investigador nos ha permitido conocer y hablar sobre todas las fiestas tradicionales, oficios ya desaparecidos que han dado lugar a la transformación industrial de la zona. Han podido observar, a través de la fotografía documental, cómo se ha producido un desplazamiento de la familia como productora de bienes de consumo en un mercado de proximidad, a una producción y consumo en grandes superficies comerciales, como es el caso de su ciudad.

Mediante la instalación artística, entendida como un producto comisarial que actúa como transferencia del conocimiento de esta investigación educativa, les ha permitido al alumnado cerrar psicológicamente el proceso creativo. Se termina así un ciclo de experimentación y aprendizaje artístico para los niños de 5 a 7 años, en torno a la comprensión contemporánea de su ciudad, desde la memoria visual a través de la fotografía documental. Han comprendido que las fotografías forman parte de su patrimonio cultural, no sólo como elementos visualizadores de eventos sociales, vestimenta o tradiciones populares (qué también), sino como artefactos que construyen discursos visuales en el presente. Han podido entretejer narrativas y biografías reales de antepasados que han habitado su pueblo. En cierto modo, esta investigación educativa basada

en la fotografía documental ha rescatado del archivo y de la memoria colectiva esa antropología visual de los abuelos y padres de los niños de Carral, ahora interpretada desde la mirada de la infancia. A lo largo de este trabajo, la fotografía ha sido una herramienta analítica, metodológica y de acción artística. Además, uno de los conceptos que cambió con la puesta en práctica de esta investigación, ha sido el uso de la fotografía documental para despertar la conciencia social. Hasta ahora, solamente estaba relacionada con la finalidad de inmortalizar momentos vivenciales, pasando desapercibida como estrategia metodológica visual para el análisis de los cambios positivos y negativos sobre el paso del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA:

Agra Pardiñas, M.J. (2005): El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín Viadel, Ricardo (coord.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 127 -150). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Almarcha Núñez, M.E. y Lenaghan, P. (2012). Fondos fotográficos en la Hispanic Society of América. La exposición "Viaje de ida y vuelta". *Artigrama*, 27, 313-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4564794>

Alonso Alberca, J.I., Jiménez Ridruejo, G., Luna Rodrigo, G., Pastor Blázquez, M.M., Rodríguez Cerezo, T.M., y Santiesteban Cimarro, A. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la Educación Infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 87-104. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/2688>

Andrade Fernández, C. (2012, martes). *Paths to land*. <https://carlafernandezandrade.com/Paths-to-Land>

Arbeloa, M., Bermúdez, A., Giralt, A., y Vianney, J. (2004). *Intervención en el patrimonio cultural*. Madrid: Síntesis

Bachelard, G. (1963). *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Baeza Verdú, M.C., Miralles Martínez, P., y Pérez Egea, E. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(48), 1-10. <https://docplayer.es/7289964-El-rincon-de-los-tiempos-un-palacio-en-el-aula-deeducacion-infantil.html>

Bordieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Caahnmann, T.M. y Siegesmund, R. (2017). *Arts-based Research in Education*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315305073>

Cabo, L.J. (1998). *Ruth Matilda Anderson. Fotografías de Galicia de 1924-1926*. A Coruña: Alva.

Caicedo Barreto, S.L. (2006). Photography as a Visual Literacy Tool [La fotografía como herramienta de alfabetización visual]. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 227-242. <https://doi.org/10.14483/22487085.10514>

Castelo Albán, R., y Maqueira Caraballo, G.C. (2015). El reconocimiento y desarrollo del esquema corporal en la edad de Infantil: Una experiencia en Ecuador. *Lecturas: Educación física y deportes, Revista digital*, (209), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/>

- ervlet/articulo?codigo=6110348
- Conesa, C. (2005). *Francesc Catalá-Roca*. Murcia: Galindo Artes Gráficas.
- Coronado Hijón, D. (2005). *Una mirada a cámara: teorías de la fotografía de Charles Baudelaire av Roland Barthes*. Sevilla: Alfar.
- Cruz, B., & Ellerbrock, C.R. (2015). Developing Visual Literacy: Historical and Manipulated Photography in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 106 (6), 274-280. <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1083932>
- Cuenca, J.M., y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente de trabajo de contenidos temporales. *IBER Didáctica de las ciencias sociales, geografía y historia*, 23, 113-123.
- Eisner W.E., y Barone, T. (2012). *Arts based Research*. London: Sage.
- Ferrer, E. (2000, miércoles). *Retrato en el tiempo*. <https://experimentarycrear.blogspot.com/search?q=esther+ferrer>
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42 (2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Freund, G. (2006). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Frizot, M. (1998). *A New History of Photography*. Milán: Könemann.
- García Posada, A.M. (2009). *Sueños y polvo. Cuentos de tiempo sobre arte y arquitectura*. Valencia: La imprenta.
- Genet Verley, R. (2016). *Ciudad y Educación Artística en la formación inicial del profesorado: una investigación educativa basada en las*. Editorial Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/44551>
- González Molfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36.
- Harrison, B. (2002). Photographic Visions and Narrative Inquiry. *Narrative Inquiry*, 12, 87-111. <https://doi.org/10.1075/ni.12.1.14har>
- Hill, P., y Cooper, T. (2003). *Diálogo con la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Huerta, R. (2016). La ciudad desde el activismo y la cultura visual: hacia una mirada urbana del colectivo docente. *Kultur*, 2(6), 29-60. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6.1>
- Jiménez Montano, M. (2017). *La fotografía como instrumento de investigación y aprendizaje del taller de proyectos arquitectónicos en el primer año de formación de arquitectos*. Editorial Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/47788>
- Kestelman, M. (2017). Hacia la (re)construcción de un hábitat inclusivo. Estrategias de apropiación para la población infantil en nuestras ciudades. *Kultur*, 4 (8), 115-148. <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.8.4>
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Lorenzo Pérez, C. (2015). *Fotos para as mil historial de Carral*. Archivo fotográfico do

- Concello de Carral, A. Coruña: Provincial.
Marín Viadel, R. (coord.) (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 211-230.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J.; Genet, R. & Spirn, AW. (2015). Visual arguments through visual image pairs and photo pairs in arts based research and artistic research on childhood and art education. *1 Conference on Arts-based and Artistic Research*, Porto, Portugal
- Mesías Lema, J.M. (2008). El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 69-94.
- Mesías Lema, J.M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23310>
- Mesías Lema, J.M. (2017). Art teacher training: a photo essay. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Mesías Lema, J.M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. *Comunicar*, 57 (26), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mesías Lema, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Mesías Lema, J.M., López Ganet, T., y Calviño Santos, G. (2020). Atmospheres: Shattering the Architecture to Generate Another Educational Discourse in Art Education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(6), 1-27. <http://doi.org/10.26209/ijea21n6>
- Mesías-Lema, J. M. (2021). Arts-based Educational Research no longer needs martyrs: A small tribute to Mark Rothko's teaching practice. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617>
- Mulvihill, T.M. y Swaminathan, R. (2020). *Arts-Based Research and Qualitative Inquiry: Walking the Path*. Nueva York: Routledge.
- Nadal, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 29-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237722>
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rand, H. (2007). *Hundertwasser*. Berlín: Taschen Benedikt.
- Sánchez Vigil, J. M. (2002). *Diccionario Espasa de fotografía*. Madrid: Espasa.
- Santiago, B.M. (2009, jueves). Almas latentes. <https://www.begomsantiago.com/ALMAS-LATENTES>
- Sendón, M. (2006). *Casas Doentes*. Santiago de Compostela: Litor.
- Sougez, M. L., y Pérez Gallardo, H. (2007). "Arte y fotografía (II). Las vanguardias y el período de entreguerras. En M.L. Sougez, (coord.) *Historia general de la fotografía*.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LECTURA A PRIMERA VISTA EN
CLASE INSTRUMENTAL:
EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

**SIGHT-READING IN ONE-TO-ONE INSTRUMENTAL TUITION:
TEACHERS' AND STUDENTS' EXPERIENCES**

GRISelda BACA-RODRÍGUEZ
PATRICIA A. GONZÁLEZ-MORENO
Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

La lectura a primera vista (LPV) es una habilidad fundamental para todo músico, sin embargo, en la enseñanza instrumental ha predominado el aprendizaje de repertorio y la técnica. Esta investigación examina el impacto de la aplicación sistemática de actividades que fomentaron la LPV en el contexto de la enseñanza instrumental individual en nivel universitario. La intervención consistió en que los docentes de enseñanza instrumental dedicaran de 5 a 10 minutos en sus clases a realizar actividades de LPV. Estas actividades fueron a elección de cada docente, por lo cual se realizaron observaciones de clase y entrevistas para conocer los métodos y estrategias empleados, así como los beneficios y dificultades que los maestros percibieron en dedicar tiempo de sus clases a la LPV. Solamente dos de los diez maestros participantes realizaron las actividades todas sus clases, aún así, los mayores beneficios de la intervención se percibieron en los cambios de rutina de clases, así como la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades dentro de la misma. Los resultados de esta investigación sugieren que no solo es necesario conocer estrategias efectivas para favorecer la LPV de estudiantes en los diversos instrumentos musicales, sino también explorar su aplicación en contextos reales y, sobre todo, dentro de la enseñanza instrumental para favorecer una formación integral.

PALABRAS CLAVE

Lectura a primera vista, Enseñanza instrumental individual, Estrategias pedagógicas, Educación musical en nivel superior, Educación artística

ABSTRACT

Sight-reading is a basic ability for every musician; however, repertoire learning and technique have been privileged in instrumental teaching. This research examines the impact of the systematic application of activities that promoted sight-reading in the context of one-to-one instrumental tuition in higher education. The intervention involved 5 to 10 minutes of sight-reading activities during instrumental lessons. Every teacher chose particular activities for their students, so class observations and teachers' interviews were conducted to learn about the methods and strategies used. The study also aimed to examine teachers' perceptions about the benefits and difficulties in allocating time to sight-reading in one-to-one instrumental lessons. Only two of the ten music professors systematically included sight-reading in all of their classes. All teachers perceived that the most important benefits were the changes in class routines and the opportunity to develop new abilities within the class. Findings also suggest that effective sight-reading strategies in the different musical instruments are necessary, but it is also essential to explore its applicability in real contexts and, above all, to favor a well-rounded instrumental music education.

KEYWORDS

Sight-reading, Instrumental teaching and learning, Teaching strategies, Higher music education

INTRODUCCIÓN

La lectura a primera vista (LPV) es una de las habilidades que todo músico debe adquirir (McPherson, 1995), su desarrollo no solo impacta positivamente la formación musical general (Lehmann y Ericsson, 1996), sino que permite a los estudiantes conocer obras nuevas, preparar más rápidamente repertorio solista e incorporarse exitosamente en ensambles de cámara, orquestas y coros (Sloboda, 1978; Zhukov, Viney, Riddle, Teniswood-Harvey y Fujimura, 2016). Sin embargo, en nivel universitario, el aprendizaje y acumulación de repertorio memorizado y ensayado, así como la técnica, han sido la base de la enseñanza instrumental (Burwell, 2012, 2018; Karlsson y Juslin, 2008), por lo que la LPV es comúnmente excluida de las clases de instrumento individual (Zhukov, 2014) y es raro que los maestros trabajen específicamente LPV con sus alumnos (Lehmann y McArthur, 2002).

Existen pocos músicos cuyo nivel de LPV coincida con el grado de dificultad de su repertorio ensayado (Lehmann y McArthur, 2002), tanto estudiantes con poca experiencia (McPherson, 1994), como músicos de alto nivel instrumental (Zhukov et al., 2016). Por otra parte, la mayoría de las investigaciones de LPV se han enfocado en el piano y, aunque algunos autores sugieren que estos estudios son aplica-

bles a otros instrumentos musicales (Wristen, 2005), varios investigadores consideran que es necesario entender las dificultades propias de cada uno durante la LPV para desarrollar enfoques pedagógicos adecuados (Wurtz, Mueri y Wiesendanger, 2009; Wolfs, Boshuizen y van Strien, 2018). Asimismo, aunque existen numerosos estudios sobre los procesos cognitivos involucrados en la LPV, pocas estrategias pedagógicas cuentan con suficiente respaldo empírico que sustenten su efectividad (Mishra, 2014; Wristen, 2005; Zhukov, 2016; Zhukov et al., 2016). De esta forma, en caso de enseñar LPV, muchos maestros se basan en su intuición y en sus problemas personales al momento de leer y, generalmente, solo suelen aconsejar a sus estudiantes que practiquen frecuentemente para mejorar su habilidad (Lehmann y McArthur, 2002).

Una estrategia importante durante la LPV es mantener la continuidad de la música, en contraparte al estudio de repertorio, donde detenerse a corregir errores y concentrarse en los detalles es fundamental (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005). Utilizar el metrónomo o grabaciones en la LPV pueden favorecer esta continuidad (Lehmann y McArthur, 2002), sin embargo, los ensambles y el acompañamiento, en el caso de los pianistas, no sólo fomen-

tan que el estudiante mantenga un pulso estable, sino que anticipe su lectura y descifre varias líneas melódicas (Zhukov et al., 2016). A pesar de que diversas investigaciones subrayan los beneficios de estas actividades colaborativas (Lehmann y McArthur, 2002; Zhukov et al., 2016), Mishra (2015) sugiere que esta estrategia, junto con el aprendizaje de otro instrumento musical, sólo es efectiva para mejorar la decodificación de la altura de las notas, o lectura melódica.

Zhukov et al. (2016) encontraron que el entrenamiento rítmico beneficia la LPV de estudiantes avanzados de piano, sin embargo, Mishra (2014, 2015) detectó que los sistemas de conteo, el movimiento corporal y la marcación rítmica, solamente fomentaron la lectura rítmica de estudiantes de canto y diversos instrumentos musicales. Al respecto, Mishra (2014) sugiere que las estrategias más efectivas para mejorar la LPV en general abarcan la improvisación, el entrenamiento auditivo, la lectura controlada, el solfeo y el canto. No obstante, otras sugerencias pedagógicas incluyen la instrucción en diversos estilos musicales con fundamentos teóricos y prácticos de armonía, patrones melódicos, textura, forma y fraseo (Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016), así como la escucha regular de obras de diversos estilos (Lehmann y McArthur, 2002). Wristen (2005) también sugiere que los estudiantes lean en un *tempo* lento que permita procesar la partitura y realizar los movimientos necesarios, sobre todo si se trata de obras complejas para su nivel de LPV (Wristen, 2005).

Mishra (2014, 2015) sugiere elegir estrategias pedagógicas según las dificultades específicas de cada estudiante hacia la LPV. Por su parte, Zhukov et al. (2016) encontraron que, para mejorar la LPV de estudiantes de piano avanzados, fue más efectivo combinar en un currículo tres estrategias de enseñanza: (1) entrenamiento rítmico, (2) instrucción en armonía y fraseo de distintas épocas musicales (barroca, clásica, romántica y siglo XX), (3) ejecución a duetos. Zhukov et al. (2016) implementaron este currículo en clases individuales o pe-

queños grupos de materias optativas de LPV, habilidades al teclado o acompañamiento, pero no en clases de instrumento individual. Por otra parte, a pesar de haber sido efectivo para estudiantes avanzados de piano, los autores señalan que es necesario probar su eficacia en estudiantes de diversos instrumentos musicales.

Dentro del contexto de la enseñanza instrumental individual, es difícil involucrar a los maestros en las investigaciones, sobre todo si implican observación de externos (Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008). Aunque Creech y Gaunt (2018) consideran que se ha empezado a tomar conciencia sobre la importancia de mejorar la educación instrumental, en general, el modelo del maestro-aprendiz ha prevalecido. Generalmente, el docente establece los contenidos y secuencia de la clase, sirviéndose de su propia experiencia formativa, la reflexión personal y estrategias de prueba y error como guías pedagógicas (Burwell, 2018; Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008; Simones, 2015). La mayoría del tiempo se dedica a la ejecución del repertorio (Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008), desatendiendo la creatividad interpretativa (González-Moreno, 2013) y la aplicación de innovaciones educativas (Vázquez, Chao-Fernández y Chao-Fernández, 2016). También dejando de lado el desarrollo de habilidades musicales fundamentales, como la LPV, tocar música “de oído” o improvisar (McPherson, 1995).

Dado que la LPV es una habilidad fundamental para los estudiantes de música, el propósito de esta investigación fue conocer el impacto de la aplicación sistemática de actividades que fomenten la LPV en estudiantes de nivel Licenciatura en el contexto de la clase individual de instrumento musical. Este reporte de investigación presenta los resultados cualitativos de un estudio más amplio de corte mixto, que responden las siguientes preguntas: ¿qué materiales y estrategias usan los maestros de distintos instrumentos musicales dentro de la clase individual para favorecer la LPV de sus

estudiantes? y, ¿cuáles son los beneficios y dificultades que perciben los maestros en dedicar tiempo de la clase individual a realizar actividades de LPV?

MÉTODO

El diseño de la investigación fue mixto, *quasi-experimental* (Creswell, 2014), con dos grupos experimentales según la naturaleza de los instrumentos musicales (melódicos y armónicos), sin grupo de comparación. Se realizó una intervención con el propósito de que los maestros dedicaran de cinco a diez minutos en cada clase de instrumento individual a realizar actividades de LPV durante diez semanas, en el semestre escolar agosto-diciembre del 2019. Los instrumentos de recolección de datos cuantitativos se aplicaron antes y al finalizar la intervención (cuestionarios y evaluación del desempeño en LPV a estudiantes), y los cualitativos durante la intervención (observaciones de clases) y al finalizar la misma (entrevistas semi-estructuradas a los maestros).

Aproximadamente a la mitad del proceso de intervención se asistió a una sesión por alumno para observar y grabar las actividades de LPV. Aunque no se descarta que la presencia de externos y de la cámara afectara la secuencia y contenido de las clases, en general, los resultados obtenidos en las entrevistas posteriores, corroboraron las observaciones, por lo cual se consideró que estas sesiones fueron una muestra significativa del trabajo que realizaron los maestros con sus alumnos. De los 27 alumnos participantes, únicamente se observaron 23 clases, ya que uno de los maestros expresó en el transcurso de la investigación que no había realizado actividades de LPV con sus estudiantes, pero accedió a ser entrevistado y a que se aplicaran los instrumentos de recolección de datos cuantitativos a sus alumnos al concluir el semestre.

Análisis de datos cualitativos. Tanto entrevistas como observaciones fueron transcritas para su codificación y análisis. Los temas surgidos fueron: experiencias previas de los participantes en LPV, frecuencia de las actividades,

materiales usados y experiencias de los docentes durante la intervención, así como opiniones de los maestros sobre la mejor manera de desarrollar la LPV en los estudiantes. Las estrategias para favorecer la LPV se codificaron según el momento en que fueron usadas: durante la preparación del estudiante para realizar la LPV, durante la ejecución de la pieza leída a primera vista y al finalizar la misma (retroalimentación).

Sitio y participantes. Participaron docentes y alumnos de dos instituciones de educación superior en México. En estas escuelas los programas de instrumento individual mencionan ocasionalmente la LPV (e.g., piano, trombón y clarinete), pero no es objeto de evaluación. En una de estas instituciones existe una asignatura optativa de LPV para alumnos de piano e instrumentos de cuerda, pero ninguno de los alumnos participantes en esta investigación cursaba dicha materia.

Se invitó personalmente a formar parte de la investigación a 13 maestros de diversos instrumentos musicales, diez docentes aceptaron e invitaron a sus estudiantes que consideraban aptos para involucrarse en el estudio. Se explicó a los estudiantes los procedimientos del estudio, se aclararon dudas y se obtuvieron consentimientos informados de docentes y alumnos. Aunque se explicó a los estudiantes que su participación era voluntaria y que no afectaría cuestiones académicas, no se descarta la influencia que pudieron tener sus maestros de instrumento.

La investigación inició con 30 alumnos, pero solo 27 de ellos continuaron hasta la última fase del estudio. Los alumnos presentaban niveles de ejecución muy variados; un estudiante reportó tener 18 años tocando su instrumento musical, mientras otros apenas contaban con dos años. Se incluyeron alumnos de especialidad como instrumentistas, de materia complementaria y de educación musical. Asimismo, la experiencia de los docentes fue de entre dos y 25 años. La Tabla 1 muestra los maestros con sus respectivos alumnos.

Tabla 1
Maestros y Alumnos Participantes

Maestro ¹	Sexo	Instrumento musical	Años de experiencia docente	Alumnos participantes ²
Francisco	H	Eufonio y Trombón	21	4 (Nicolás, Enrique, Gustavo y Alfredo)
Jorge	H	Guitarra	17	1 (Alejandra)
Esteban	H	Oboe y Clarinete	25	5 (Susana, Abril, Sandra, Antonio y Miranda)
Sofía	M	Piano	3.5	1 (Manuel)
Karina	M	Piano	15	4 (Armando, Victoria, Sergio y Julián)
Denisse	M	Clarinete	2	2 (Luisa y Karla)
Roberto	H	Guitarra	6	2 (Perla y Rodrigo)
Fernando	H	Piano	12	3 (Juan, Mauricio y Gloria)
Lourdes	M	Piano	16	1 (Mariana)
Ana	M	Piano	4.5	4 (Alberto, Raúl, Estefanía y Claudia)

^{1,2} Pseudónimos

RESULTADOS

Debido a que cada maestro tuvo la libertad de trabajar LPV como considerara conveniente, se observaron diferencias considerables en las estrategias y materiales empleados, incluso entre estudiantes del mismo docente. Asimismo, al finalizar la intervención, los docentes externaron muy distintas opiniones sobre su participación en la misma, algunos tuvieron dificultades para realizar las actividades de LPV y, mientras algunos no observaron beneficios, para otros representó una oportunidad de experimentar nuevas estrategias de enseñanza y cambios en sus clases.

Experiencias previas de los participantes en LPV. Siete de los diez maestros ocasionalmente incluían actividades de LPV en sus clases de instrumento individual antes de la intervención. El maestro Fernando externo que ocasionalmente trabajaban “problemas específicos, del tipo vamos a leer algo que esté nada más con arpeggios, vamos a leer

algo que esté nada más para hacer el bajo cifrado, vamos a leer para problemas específicos, no hacerlo en general”. De los 27 estudiantes, solo 14 reportaron que sí les enseñaron LPV, aunque 23 de ellos indicaron que habían requerido de esta habilidad en ensambles o para acompañar a otros instrumentistas o cantantes.

A pesar de que la mayoría de los maestros también se desempeñaban en orquestas, como pianistas acompañantes o en ensambles de cámara, solamente tres hablaron de su experiencia personal en LPV. La maestra Denisse comentó: “a mí me ayudó mucho que mis maestros me pusieran esas actividades de lectura a primera vista, de tocar en ensambles, de leer inmediatamente y hacerlo bien”. Al contrario, la maestra Sofía indicó que “son cosas que ya hace uno como por inercia, no

te pones a pensar cómo las aprendiste”. Por último, el maestro Roberto percibe que la LPV es un área que aún necesita trabajar en sí mismo: “estoy explorando esto, al mismo tiempo yo estoy estudiando la primera vista, entonces, no soy experto aún”.

Frecuencia de las Actividades de LPV durante la intervención. A pesar de que todos los maestros habían accedido a incluir actividades de LPV todas sus clases, solamente las maestras Lourdes y Sofía lo hicieron. Varios maestros expresaron que tuvieron dificultades para trabajar LPV por los exámenes finales y el ausentismo de algunos estudiantes; los maestros, Francisco, Roberto, Ana, Fernando y Karina realizaron las actividades regularmente, Denisse y Jorge ocasionalmente, y el maestro Esteban no trabajó LPV. Este último explicó que consideraba LPV el trabajo inicial de repertorio: “[los] primeros dos meses, cuando doy programa nuevo es de facto lectura de primera vista”. Por otra parte, la maestra Denisse, aunque ocasionalmente trabajó piezas fuera del repertorio ensayado, indicó: “traté de implementar recursos o trucos para agilidad o más habilidad al momento de leer lo que estuvieran tocando [...] En sí no les puse ejercicios, pero les daba consejos de lectura”.

Al preguntar a los estudiantes, la mayoría mencionaron que la LPV se incluyó en la mitad de sus clases, tres dijeron que nunca y cuatro que siempre; asimismo, la mitad de los alumnos indicaron que estas duraron entre 10 y 15 minutos. Se debe aclarar que no todos los alumnos del maestro Esteban, reportaron no haber trabajado LPV. En este sentido, es posible que los estudiantes, al igual que su maestro, consideraran LPV la lectura inicial de las obras de repertorio.

Materiales empleados para trabajar LPV. En general, los materiales de LPV usados por los maestros fueron considerablemente más sencillos que el repertorio asignado a sus estudiantes, pero, cuando el nivel de exigencia técnico-musical fue similar, los estudiantes tuvieron serias dificultades para leerlas. Los

métodos de enseñanza inicial fueron ampliamente usados, sobre todo con alumnos que presentaban dificultades en la LPV, como en el caso de la maestra Sofía que buscó que “fuera muy fácil distinguir la melodía” y de preferencia familiar para el estudiante. Por el contrario, el maestro Fernando buscó para sus alumnos “repertorio que no conocieran, traté compositores no tan famosos de principios del siglo XX, cosas que estaban un poco hacia el jazz, o cosas que estaban un poco hacia el impresionismo”, por lo cual leyó con su alumno Mauricio el método de Jazz Completo para Jóvenes Pianistas de Oscar Peterson, representando el único ejemplo de un género musical distinto al cultivado en la música académica o clásica.

Dos maestros emplearon material específico para la LPV. La maestra Karina recurrió a los dos primeros libros de la serie *Piano Specimen Sight-Reading Tests* (ABRSM) y el maestro Roberto usó tres métodos distintos de LPV; durante la clase observada, este docente leyó duetos de guitarra de estos libros con su alumno Rodrigo. Al respecto, solo este maestro y la maestra Denisse, de clarinete, ejecutaron dúos con sus estudiantes, constituyendo las únicas sesiones con ensambles y en que los maestros tocaron en sus instrumentos musicales. Aunque la maestra Lourdes trabajó durante el semestre piezas de acompañamiento con su alumna, en la clase observada con una pieza para piano y voz, no se tocó o revisó la línea del canto.

Varios docentes optaron por trabajar estudios, sobre todo con sus alumnos avanzados, y dos maestros usaron obras del repertorio de su instrumento. Aunque la maestra Denisse dio algunos consejos de LPV a su estudiante Luisa durante la lectura inicial de una obra de su repertorio, la ejecución se interrumpió frecuentemente para realizar correcciones técnicas, rítmicas y musicales. El maestro Fernando trabajó con su alumno Juan piezas nuevas de Scriabin, diferentes de las incluidas en su repertorio regular; cabe destacar que fue la única ocasión en que el material fue propuesto por un estudiante.

El maestro Jorge, de guitarra, basándose en las dificultades técnicas de su estudiante, compuso los ejercicios para LPV y, aunque este material reflejó la creatividad e interés del maestro en la composición, tomó un aproximado de 4:30 minutos de clase para escribir dos ejercicios cortos. Por último, Manuel, estudiante de la maestra Sofía, aparte de la lectura en el piano, realizó ejercicios que consistían en leer en voz alta párrafos de texto que no tenían sentido, ya que las palabras o sílabas estaban en desorden, ejemplificando la importancia de la comprensión lectora en el texto escrito y en la música, la docente explicó: “si no comprendiste cuál era el motivo, cuál era la frase, entonces te va a ser todavía más difícil [leer la música]”.

ESTRATEGIAS PARA LAS ACTIVIDADES DE LPV

Durante las actividades de LPV en las clases observadas, los maestros trabajaron desde una sola pieza (generalmente con lecturas repetidas) hasta ocho ejercicios (con una sola ejecución en su mayoría). Se identificaron tres etapas durante estas actividades: preparación o análisis de la partitura, ejecución de la pieza y retroalimentación por parte de los maestros. La maestra Sofía realizó lecturas repetidas de la misma obra con su estudiante para facilitar la lectura. Ella indicó: “primero empecé como tal, lectura a primera vista, las dos manos. No funcionó. Entonces le cambié, una mano primero, otra mano después, no muchas veces, pero como para que las identificara más o menos y luego ya juntas”. Por otra parte, el maestro Roberto leyó todos los duetos de guitarra con su alumno dos veces, la primera en *tempo* lento y la segunda un poco más rápido para facilitar la ejecución del estudiante. La maestra Lourdes de piano, y el maestro Francisco de trombón y eufonio, realizaron lecturas repetidas para ejemplificar el trabajo como acompañantes, en ensambles u orquestas.

En la preparación, casi todos los maestros dieron breves indicaciones sobre elementos básicos a observar en la partitura, como la tonalidad, las digitaciones, el *tempo*, el compás o el

registro, mientras algunos dieron tiempo a los estudiantes para analizar la partitura en silencio, otros iniciaron la ejecución casi inmediatamente. Se observaron diferencias en la cantidad y detalle de las indicaciones según el nivel de los estudiantes, sobre todo en las clases del maestro Francisco de trombón y eufonio, quien a sus alumnos avanzados dio indicaciones cortas, pero a aquellos menos experimentados en LPV daba consejos más amplios. En las dos clases que se tocaron duetos, con los maestros Roberto y Denisse, los docentes se prepararon efectivamente para la LPV tocando fragmentos pequeños de las piezas o cantando, pero no se observó que sus estudiantes usaran estas estrategias; incluso solían cometer errores en las primeras notas, indicando una preparación deficiente. En los alumnos de la maestra Karina se observó que todos seguían la misma secuencia para prepararse: observaban en silencio la partitura, buscaban la posición en el teclado, marcaban el pulso con el pie y empezaban a tocar.

La mayoría de los docentes optaron por no intervenir en la ejecución de sus estudiantes. La maestra Ana indicó que buscaba que sus alumnos “trataran de leer lo que pudieran, como pudieran, pero que nunca se detuvieran, que trataran de conservar el ritmo, así fuera muy lento”. En casi todas las clases observadas, los estudiantes marcaron el *tempo* con el pie durante la lectura, pero no se observó que los maestros dieran indicaciones al respecto, solamente a Manuel, alumno de la maestra Sofía, se le solicitó que contara el compás mientras tocaba en el piano.

Por otra parte, algunos maestros guiaron la ejecución durante las actividades de LPV cantando, solfeando o con movimientos para marcar el compás y el *tempo*. Los maestros Roberto y Denisse constantemente guiaban a sus estudiantes de esta forma, y Roberto casi siempre estableció el pulso en que sus alumnos tocarían. El maestro Francisco intervino según el nivel de sus estudiantes; mientras a su alumno Enrique marcó el pulso casi toda la sesión, a Gustavo, alumno con mayor experien-

cia en LPV, no le marcó en ningún momento. Este maestro también empleó frecuentemente el canto para auxiliar la preparación de sus alumnos, acompañar su ejecución y realizar correcciones de ritmo, articulaciones, tempo, matices y fraseo. De todas las clases observadas, solamente los estudiantes de este maestro cantaban frecuentemente.

Algunos maestros realizaron correcciones u observaciones muy breves durante la retroalimentación de la LPV, pero otros desarrollaron episodios de diálogo extensos con sus alumnos, abarcando diferentes aspectos de la LPV. El maestro Fernando preguntaba a sus estudiantes: “¿cómo te fue? ¿qué salió? ¿qué no salió?”, “¿fue fácil? ¿fue difícil?”, “¿qué es lo que te dio problema?” Según las dificultades encontradas, el maestro elegía las siguientes piezas, el docente indicó: “leamos obras similares, hablando de cuál fue la dificultad, [...] para tratar de identificar patrones que pudieran reciclarse”. El maestro Francisco también dirigió a sus alumnos preguntas sobre el pulso, la respiración y el fraseo, mientras la maestra Denisse orientó el diálogo al análisis armónico, ya que observó que sus alumnas “no están conscientes de la armonía, o ven nota por nota”. La maestra Lourdes sugirió a su estudiante simplificar la partitura apoyándose en la armonía, mientras otros docentes dieron consejos sencillos, como observar la tonalidad y los acordes de las piezas.

Algunos maestros sugirieron a sus alumnos que no leyeran “nota por nota”, como indicó la maestra Denisse. El maestro Roberto recomendaba a sus alumnos “dibujar”, comentando: “no sé qué sucede, pero empiezas a observar de diferente forma lo que estás tocando”, aunque no dio más explicaciones al respecto. También el maestro Francisco recomendaba a sus alumnos avanzados desarrollar una “visión más panorámica”, que les permitiría percibir elementos como los matices y las alteraciones de manera que: “no tienes que enfocarlo para saber qué es [...] porque lo estás viendo como una figura”. Sin embargo, la maestra Sofía observó que su estudiante tenía dificultades

para guiarse por los grados conjuntos, o los movimientos descendentes de la melodía, así como para identificar los motivos y frases de las piezas.

Las maestras Lourdes y Sofía, de piano, recomendaron a sus estudiantes que aprovecharan los silencios, las notas y acordes repetidos o largos para anticipar la lectura. Por otra parte, el maestro Francisco, indicó a un estudiante “[debes] anticiparte a ver cómo va a sonar”. Este consejo fue de las pocas menciones sobre aspectos auditivos en las clases observadas. La maestra Denisse preguntó a una de sus alumnas si había percibido auditivamente un error y a otra indicó: “tienes que fijarte totalmente qué está sonando”. También el maestro Roberto aconsejó a su alumna Perla durante la preparación “escúchalo en tu cabeza”, y la maestra Ana, dijo a una estudiante “si no suena”, es porque hay algún error. Aunque la maestra Denisse solicitó a una estudiante que solfeara un fragmento de la pieza, la estudiante no entonó la altura de las notas, eliminando la representación auditiva.

EXPERIENCIAS DE LOS MAESTROS DURANTE LA INTERVENCIÓN

Aunque no se preguntó directamente, parece ser que los maestros se basaron en su experiencia o en la experimentación durante las clases para realizar las actividades de LPV. Solamente el maestro Roberto se acercó a un docente de otra institución en México que ha realizado investigaciones sobre LPV en guitarristas. Casi todos los maestros manifestaron que es importante desarrollar la LPV, algunos docentes enfatizaron su importancia para el aprendizaje del repertorio y otros se enfocaron en el futuro desarrollo profesional de los alumnos.

Los maestros Francisco de trombón y Jorge de guitarra, consideraron pertinente que los alumnos desarrollen un nivel técnico mínimo para abordar este aspecto en las clases. El maestro Jorge expresó que los estudiantes deben percibir la importancia de la LPV al participar en ensambles o tener “la responsabilidad

de sacar en poco tiempo un repertorio que le exige resolver la lectura lo más rápido posible para enfocarse en lo que serían aspectos técnicos, ejecucionales, musicales”. Pero para este maestro, sería necesario “cambiar el paradigma de cómo enseñamos la guitarra para introducir la LPV” en las clases de instrumento individual.

Los maestros de piano ofrecieron opiniones muy diversas sobre el papel de la LPV en la formación de los estudiantes. Las maestras Sofía y Lourdes enfatizaron el papel de los pianistas acompañantes, esta última mencionó: “para los pianistas, la mitad del trabajo lo que hacemos es lectura a primera vista, o más a veces, entonces descuidarla, no trabajarla o tenerle miedo te cierra muchas puertas laborales”. Sin embargo, la maestra Ana consideró que el perfil del estudiante no debe afectar el desarrollo de la LPV: “es importante que lo practiquen, no si van a ser acompañantes, simplemente por tocar el instrumento”. En cambio, el maestro Fernando opinó que esta es relevante solo “en las personas que quieren dedicarse a fondo a tocar, en todos los demás no le veo caso invertirle mucho tiempo”.

Pocos maestros percibieron que sus alumnos estudiaron LPV fuera de clase durante la intervención. Solo Roberto dijo: “sé que sí trabajan la primera vista en su casa [...] no nada más en clase, les interesa avanzar más rápido en ese aspecto”, incluso “lo están viendo como una parte ya normal de la práctica de la guitarra”. Por otra parte, el maestro Francisco narró que su alumno Nicolás, estuvo componiendo sus propios ejercicios para LPV. Al contrario, la maestra Ana observó que pocos alumnos incluyeron LPV en su estudio individual, ella cree que “piensan que no es importante” y Karina también indicó que sus alumnos “estaban más preocupados por presentar las piezas”. Estas opiniones se confirmaron con los alumnos al finalizar la intervención ya que solo 13 alumnos de los 22 que realizaron las actividades de LPV, incluyeron esta habilidad en su rutina de estudio.

Percepciones sobre el Avance en LPV de los Estudiantes

Pocos docentes percibieron mejoras significativas en el desempeño en LPV de sus estudiantes, pero, algunos observaron beneficios relacionados con estados de nerviosismo y otros señalaron que la lectura de repertorio fue más efectiva. El maestro Fernando notó que su estudiante con poca experiencia en LPV tuvo “menos temor a equivocarse”, al igual que los alumnos de la maestra Ana, quienes aprendieron que “se pueden cometer errores” durante la LPV. Por otra parte, la maestra Karina consideró que la intervención ayudó a que sus alumnos “no sintieran que [la LPV es] algo imposible, sobre todo aquellos que no son muy buenos leyendo, que vieran que es posible hacerlo”. Similarmente, la maestra Sofía observó que su alumno “se sorprendió de que pudo leer ciertas cosas, le noté cierta emoción por eso, al darse cuenta de que él podía leer”, esta docente también indicó que su alumno, quien tenía dificultades para descifrar partituras nuevas por su cuenta, mejoró la lectura de obras de repertorio en su estudio individual. Al contrario, el maestro Fernando expresó que sus estudiantes avanzados manifestaban: “¡ay! ¡qué mal, yo debería poder leer!” y “¡ah! ¡yo debería leer mejor!”.

En general, parece ser que el progreso de los estudiantes no estuvo ligado al desarrollo técnico. Los maestros Francisco, Ana y Denisse mencionaron que sus estudiantes más avanzados fueron quienes mejoraron un poco su desempeño en LPV, pero Francisco atribuye esta mejora a las actividades fuera de clase, relacionadas con “panoramas más reales”. Al contrario, la maestra Sofía, a pesar de que su estudiante tiene “un nivel que se podría considerar bajo para el semestre que está”, observó mejoras en su LPV. El maestro Fernando de piano solo observó progreso en Gloria, su alumna menos avanzada y, sobre sus demás alumnos, manifestó:

No noto cambio por hacer las actividades de LPV, pienso que sí está bien el hecho de tener algo formal, pero en el periodo de tiempo que lo hice

no pienso que haya habido cambio en el corto plazo, pienso que el cambio se vería en mucho más tiempo.

Al preguntar a los alumnos, incluyendo a los que no realizaron actividades de LPV en su clase individual de instrumento, solamente tres opinaron que su desempeño en LPV no mejoró durante el semestre. Dos de ellos señalaron que no trabajaron LPV en este periodo, pero Gloria solo expresó: “no siento que sea más sencillo que antes”, manteniendo una opinión contraria a su maestro, Fernando, quién consideró que ella sí había mejorado su LPV.

Cambios en las Rutinas de Clase

A pesar del tiempo que tuvieron que dedicar a la LPV, varios maestros advirtieron cambios positivos en su rutina de clase. El maestro Francisco consideró benéfico enfrentar a los estudiantes a “panoramas nuevos”, y la maestra Karina observó que el cambio de rutina “desestresó [a los alumnos] un poco para ver otras cosas distintas”. Por otra parte, la maestra Denisse, indicó que sus alumnas tuvieron un panorama de “todo lo que abarca leer primera vista, porque si no, creo que jamás les pasa por la mente”. La maestra Lourdes señaló que pudo conocer el nivel de LPV de su estudiante, ya que en la clase de instrumento individual “[normalmente] te enfocas en otras cosas, que a lo mejor le dices, léelo, y tú no sabes cómo lo leyó, pero a ti lo que te interesa es que lo traiga leído”.

Algunos docentes percibieron beneficios en su desempeño. La maestra Sofía, al buscar diversas estrategias para favorecer la LPV, indicó: “me di cuenta de muchas cosas que se pueden hacer como maestra para ayudarlos a desarrollar esa habilidad [...], creo que me sirvió más a mí que a él”. Roberto también expresó: “mi desempeño también se vio mejorado, no sé, en general se me hizo correcto a lo mejor tener una planeación más correcta para las clases sobre este tema de primera vista”. Asimismo, el maestro Jorge de guitarra, a pesar de ver no haber trabajado muy frecuentemente LPV con su estudiante, manifestó:

Los retos nos motivan, a salir de nuestra zona de confort, eso nos empuja [...] a siempre estar explorando qué posibilidades tenemos de llevar más allá de lo que ya tenemos desarrollado un cierto talento o habilidad en la ejecución del instrumento [...] le hace a uno mover mecanismos neuronales que no está acostumbrado a hacer, cuando uno está sometido a la rutina, entonces yo creo que sí hay un avance positivo en eso.

Al contrario, el maestro Esteban, quien no realizó las actividades de LPV indicó: “no es real que el maestro durante clase [dedique tiempo a la LPV], ni un maestro va a perder su tiempo, no puedo perder mi tiempo sabiendo que, en dos meses, tres meses, tenemos exámenes”. Manifestó además que: “tienes que trabajar su material para examen o tienes que trabajar sobre su agilidad de lectura, LPV va a ser otra carga para el maestro”.

OPINIONES DE LOS MAESTROS SOBRE INCLUIR LPV EN CLASE DE INSTRUMENTO INDIVIDUAL O EN UNA MATERIA SEPARADA

Los dos maestros de alientos que realizaron las actividades de LPV durante la intervención, consideran que esta habilidad se puede trabajar en ensambles, pero no consideran necesaria una clase exclusiva para LPV. El maestro Francisco explicó que, en contextos reales, la LPV se da en agrupaciones y en la clase individual, no es posible interactuar con otros instrumentos musicales o con un director. Al igual, la maestra Denisse mencionó que, en ensambles, los estudiantes “desarrollan otro tipo de habilidades” y enfrentan la dificultad de “hacer la música al instante”, incorporando en las clases individuales “tips que te van a ayudar a leer más fácil, más rápido y mejor”. En contraste, el maestro Esteban, también de alientos, opinó: “es muy importante que tengan alguna hora o materia específica que se llame LPV, puede ser ensambles, pero sí necesitan alguna hora para mejorar su lectura”. Aun así, este docente expresó: “lectura es problema del [estudiante], y mío también porque yo batallo, pero para su futuro él tiene que esforzarse para empezar a leer”.

De los maestros de guitarra, el maestro Roberto expresó que considera necesaria una materia de LPV, y que en su institución están planeando incorporar esta asignatura al plan de estudios de este instrumento. Por el contrario, Jorge considera que la LPV se debería abordar:

En la clase de instrumento, no aparte [...] Si lo va a atender alguien de LPV que no conozca a mi alumna, lo más probable es que le exija cosas que no esté en posibilidades de ofrecer dicha alumna. Por otro lado, lo que es la LPV, tendría que ser algo bien específico del instrumento y aquí el problema, al menos en la institución, es que la lectura a primera vista se ve como una generalidad, no como una particularidad.

Sin embargo, este maestro, incluiría en sus clases LPV “siempre y cuando otras prioridades tengan espacio para ser atendidas”, refiriéndose a la composición musical.

Dentro de los maestros de piano, la maestra Sofía también subrayó las ventajas de trabajar LPV en la clase individual, pero mencionó que podría enriquecerse con asignaturas grupales:

El problema de hacerlo una clase separada, [...] siento que no hay ese contacto directo con la experiencia de alumno-maestro. Claro que puede tener sus ventajas, si estás leyendo en grupo, como que es un poco contagioso, y si algo no te sale lo estudias o te concentras, o te aconsejas entre alumnos, que a veces los consejos entre alumnos son mejores que los que nos dan los maestros, esas podrían ser las ventajas, pero yo siento que es muy importante que no se deje de ver en clase de instrumento como tal.

Asimismo, la maestra Karina manifestó que se podría abordar LPV tanto en clase individual de piano, como en una materia separada. En cambio, las maestras Ana y Lourdes, expresaron que sería más útil una materia específica de LPV, aunque ambas subrayan la importancia de que los estudiantes adopten la LPV como parte de su estudio diario. La maestra Ana dijo que desgraciadamente “debe ser un poquito coercitiva la cuestión, porque siento

que, si no lo practican ellos y la escuela no se los facilita, va a ser un poquito más difícil que la practiquen”.

El maestro Fernando también señaló que los hábitos de estudio diario de los alumnos son fundamentales, pero piensa que la LPV “no debe ser abordada como una actividad de clase que sea rígida dentro del currículum” y:

Es algo que debe hacer la gente por su propio pie [...]. Creo que como una herramienta en la clase de instrumento puede incluirse, y si hay casos en los que sí ayuda para iniciar a la gente un poco en esto [...]. Tiene que ser algo que se practique en la vida real, en condiciones reales, y no nada más en prácticas en clase.

Se puede observar que incluso entre docentes del mismo instrumento musical, no hubo un consenso en sus opiniones sobre la mejor forma de desarrollar la LPV. Viéndose influenciados no solo por las demandas del instrumento musical, sino por las creencias del papel del maestro y del estudiante en la formación musical, e incluso, por factores institucionales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio sugieren que la LPV puede ser abordada dentro de la clase individual a través de métodos y estrategias pedagógicas muy diversos. Sin embargo, para desarrollar esta habilidad no sólo influye el instrumento musical, sino las rutinas de clase de cada maestro, los hábitos de estudio de los alumnos y las creencias y expectativas sobre la enseñanza instrumental a nivel universitario. Aunque casi todos los estudiantes expresaron que su LPV mejoró durante esta intervención, la mayoría de los maestros no percibieron avances relevantes y consideraron necesario más tiempo para desarrollar esta habilidad. Es posible que los alumnos se enfocaran más en su desarrollo instrumental general (Lehmann y Kopiez, 2016). Sin embargo, la percepción de los maestros sobre los avances en LPV de sus alumnos no estuvo ligada al nivel técnico, por lo cual, es necesario examinar el momento óptimo para introducir la LPV desde etapas

tempranas de la enseñanza instrumental, ayudando a disminuir las diferencias entre esta habilidad y el aprendizaje de repertorio ensayado y memorizado (Lehmann y McArthur, 2002).

Mientras algunos maestros reconocieron que mejorar la LPV no es uno de los objetivos de la clase de instrumento individual, otros opinaron que la lectura inicial a las obras de repertorio es útil para desarrollar la LPV, a pesar de que esta se centra en el perfeccionamiento de la obra y no favorece las habilidades necesarias para la LPV (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005). Previo a esta investigación, los maestros rara vez incluían LPV en sus clases de instrumento individual (Zhukov, 2014), no obstante, muchos alumnos expresaron que habían requerido de esta habilidad en el contexto escolar y fuera de él. Durante la intervención, la prioridad de las obras ensayadas y memorizadas se confirmó (Burwell, 2012, 2018; Karlsson y Juslin, 2008), ya que para la mayoría de los maestros el tiempo de clase fue insuficiente para cumplir con el repertorio obligatorio e incluir LPV (Vázquez, Chao-Fernández y Chao-Fernández, 2016).

En las actividades de LPV, la mayor parte del tiempo se dedicó a la ejecución de los estudiantes y los maestros rara vez modelaron en su instrumento musical (Karlsson y Juslin, 2008). A excepción de una clase, los docentes establecieron el material y el tipo de actividades (Burwell, 2018). Sin embargo, se observaron varios episodios de diálogo entre docentes y alumnos orientados a la reflexión y el análisis, indicando un alejamiento del modelo maestro-aprendiz (Creech y Gaunt, 2018). Aunque no se advirtieron actividades relacionadas al trabajo colaborativo y entre pares, algunos maestros resaltaron sus beneficios para la enseñanza instrumental, así como crear contextos relacionados con el ámbito profesional (Carey y Grant, 2015; Creech y Gaunt, 2018).

Algunas estrategias observadas concuerdan con las sugerencias de las investigaciones, pero la mayoría de los maestros no recurrieron a estas para realizar las actividades de

LPV, basándose en su experiencia y en la experimentación durante las clases (Burwell, 2012; Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Lehmann y McArthur, 2002; Karlsson y Juslin, 2008; Simones, 2015). Casi todos los docentes adaptaron las estrategias a las dificultades de cada estudiante (Mishra, 2014, 2015) y a las características de sus instrumentos (Wolff, Boshuizen y van Strien, 2018; Wurtz, Mueri y Wiesendanger, 2009). Aunque en casi todas las clases se empleó el análisis armónico, en ninguna se contextualizó con el periodo histórico o estilo para favorecer el desarrollo de expectativas (Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016). Si bien en una clase se leyeron obras de jazz, solo se advirtió que la armonía y la rítmica presentaban características distintas al repertorio normalmente abordado y no se ahondó en los elementos interpretativos del estilo, como la ejecución del *swing*.

A pesar de que casi todos los docentes enfatizaron las ventajas de los ensambles y del acompañamiento para favorecer la LPV, solo dos maestros tocaron con sus alumnos y otra incluyó obras de acompañamiento, pero sin incluir la voz cantante (Mishra, 2015; Zhukov et al., 2016). Únicamente a un alumno se le solicitó que usara un sistema de conteo durante la ejecución y, aunque casi todos los estudiantes usaron el movimiento corporal para seguir el pulso (Mishra, 2015), no se observó que los maestros dieran indicaciones al respecto. Si bien se mencionaron ocasionalmente, no se aplicaron estrategias específicas para fomentar el desarrollo auditivo (Mishra, 2014), adelantar la lectura de la partitura durante la LPV (Zhukov et al., 2016) o la lectura controlada (Mishra, 2014). Por otra parte, la composición únicamente se abordó en una clase, pero el maestro elaboró el ejercicio de LPV y en ninguna clase se fomentó la improvisación (Mishra, 2014).

Se deben señalar varias limitantes de este estudio, ya que no se contó con un control estricto de las actividades de LPV y solamente se observó una sesión por estudiante, las cuales pudieron haber sido afectadas por la presencia de externos. Asimismo, no se pudieron comparar

las estrategias de LPV con aquellas empleadas regularmente para el trabajo de repertorio. Por otra parte, el número de voluntarios por instrumento musical varió y no se contó con instrumentos de cuerda y cantantes. Sin embargo, hasta el momento no se han detectado investigaciones que aborden el trabajo de la LPV en la enseñanza instrumental individual en diversos instrumentos musicales en nivel universitario.

Las investigaciones deben seguir evaluando las estrategias pedagógicas de LPV efectivas en diversos instrumentos musicales (Zhukov et al., 2016), pero también es necesario examinar su aplicabilidad y viabilidad en la práctica docente cotidiana. En este estudio, algunos maestros incorporaron elementos que permitiría vincular la LPV con otras actividades de clase, trabajando obras nuevas de un compositor estudiado, incorporando elementos creativos como la composición, permitiendo que los alumnos eligieran las obras de LPV o trabajando aspectos que han sido problemáticos en la formación musical general de los estudiantes. Sin embargo, más que en el desarrollo de LPV de los estudiantes, los mayores beneficios se percibieron en la práctica pedagógica de los maestros, el cambio de rutinas y la exploración de nuevas habilidades como docentes e instrumentistas, aún cuando algunos maestros mostraron resistencia a realizar cambios en sus clases.

Sobre la pertinencia de incluir LPV dentro de la clase individual o como una materia separada, las opiniones de los docentes estuvieron influidas por las prácticas de sus instituciones (Burwell, 2012), las ventajas que perciben en la clase individual (Burwell, 2012; Carey y Grant, 2015) y el papel del alumno en su formación. Se sugiere investigar a mayor profundidad las creencias y expectativas tanto de maestros y alumnos sobre la enseñanza instrumental individual, ya que esta clase influye significativamente en las percepciones de los alumnos sobre el resto de sus materias (Simones, 2015) y su futuro desarrollo profesional.

En conclusión, es necesario evaluar la pertinencia de que los planes de estudio a nivel universitario solo promuevan la evaluación de repertorio ensayado y memorizado, descuidando otras habilidades musicales como la LPV, tocar música “de oído” e improvisar (McPherson, 1995). En el plano curricular, parece impráctico incorporar materias para cada una de estas habilidades durante toda la enseñanza universitaria, asimismo, la división en asignaturas, hasta el momento, no ha favorecido la vinculación de la ejecución con diversos dichos aspectos formativos (Simones, 2015; Zhukov, 2016; Zhukov et al., 2016). Aún queda mucho por explorar dentro de la enseñanza instrumental a nivel universitario, sus prácticas pedagógicas, objetivos y expectativas.

REFERENCIAS

- Burwell, K. (2012). *Studio-based instrumental learning*. Ashgate.
- Burwell, K. (2018). Issues of dissonance in advanced studio lessons. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1321103X18771797>
- Carey, G. y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Creech, A., y Gaunt, H. (2018). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *An Oxford Handbook of Music Education: Volume 3. Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching* (pp. 145-164). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Sage.

- Daniel, R., y Parkes, K. A. (2017). Music instrument teachers in Higher education: An investigation of the key influences on how they teach in the studio. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 33-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136001>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- González-Moreno, P. A. (2013). Performance creativities in higher music education. En P. Burnard (Ed.), *Developing Creativities in Higher Music Education* (pp. 87-98). Routledge.
- Karlsson, J., y Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(309), 309-334. <https://doi.org/10.1177/03057356070860407>
- Lehmann, A. C., y Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 15(1-2), 1-29. <https://doi.org/10.1037/h0094082>
- Lehmann, A. C., y McArthur, V. (2002). Sight-Reading. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 135-150). Oxford University Press.
- Lehmann, A.C., y Kopiez, R. (2016). Sight-reading. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 547-558). Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231. <https://doi.org/10.2307/3345701>
- McPherson, G. E. (1995). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 115-121. <https://www.jstor.org/stable/40318774>
- Mishra, J. (2014). Improving sightreading accuracy: a meta-analysis. *Psychology of Music*, 42(2), 131-156. <https://doi.org/10.1177/0305735612463770>
- Mishra, J. (2015). Rhythmic and melodic sight reading interventions: Two meta-analyses. *Psychology of Music*, 44(5), 1082-1094. <https://doi.org/10.1177/0305735615610925>
- Simones, L. L. (2015). Beyond expectations in music performance modules in higher education: Rethinking instrumental and vocal music pedagogy for the twenty-first century. *Music Education Research*, 19(3), 252-262. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1122750>
- Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20. <https://doi.org/10.1177/030573567862001>
- Vázquez, R., Chao-Fernández, R., y Chao-Fernández, A. (2016). *Incidence of hearing training in musical reading at first sight: an exploratory research*. En Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM '16). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012616>
- Wolfs, Z. G., Boshuizen, H. P., y van Strien, J. L. (2018). The role of positional knowledge and tonal approaches in cellists' sight-reading. *Musicae Scientiae*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1029864918762269>

Wristen, B. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 44-56. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=musicfacpub>

Wurtz, P., Mueri, R. M., y Wiesendanger, M. (2009). Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research*, 194(3), 445-450. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-1719-3>

Zhukov, K. (2014). Exploring advanced piano students' approaches to sight reading. *International Journal of Music Education*, 32(4), 487-498. <https://doi.org/10.1177/0255761413517038>

Zhukov, K. (2016). Experiential (informal/non-formal) practice does not improve sight-reading skills. *Musicae Scientiae*, 21(4), 418-429. <https://doi.org/10.1177/1029864916684193>

Zhukov, K., Viney, L., Riddle, G., Teniswood-Harvey, A., y Fujimura, K. (2016). Improving sight-reading skills in advanced pianists: A hybrid approach. *Psychology of Music*, 44(2), 155-167. <https://doi.org/10.1177/0305735614550229>

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS
DE LA RED EUROPEANA:
IMPLEMENTACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL
DIGITAL EUROPEO EN EL AULA DE MÚSICA**

**EUROPEANA LEARNING SCENARIOS: IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN
CULTURAL DIGITAL HERITAGE IN THE MUSIC CLASSROOM**

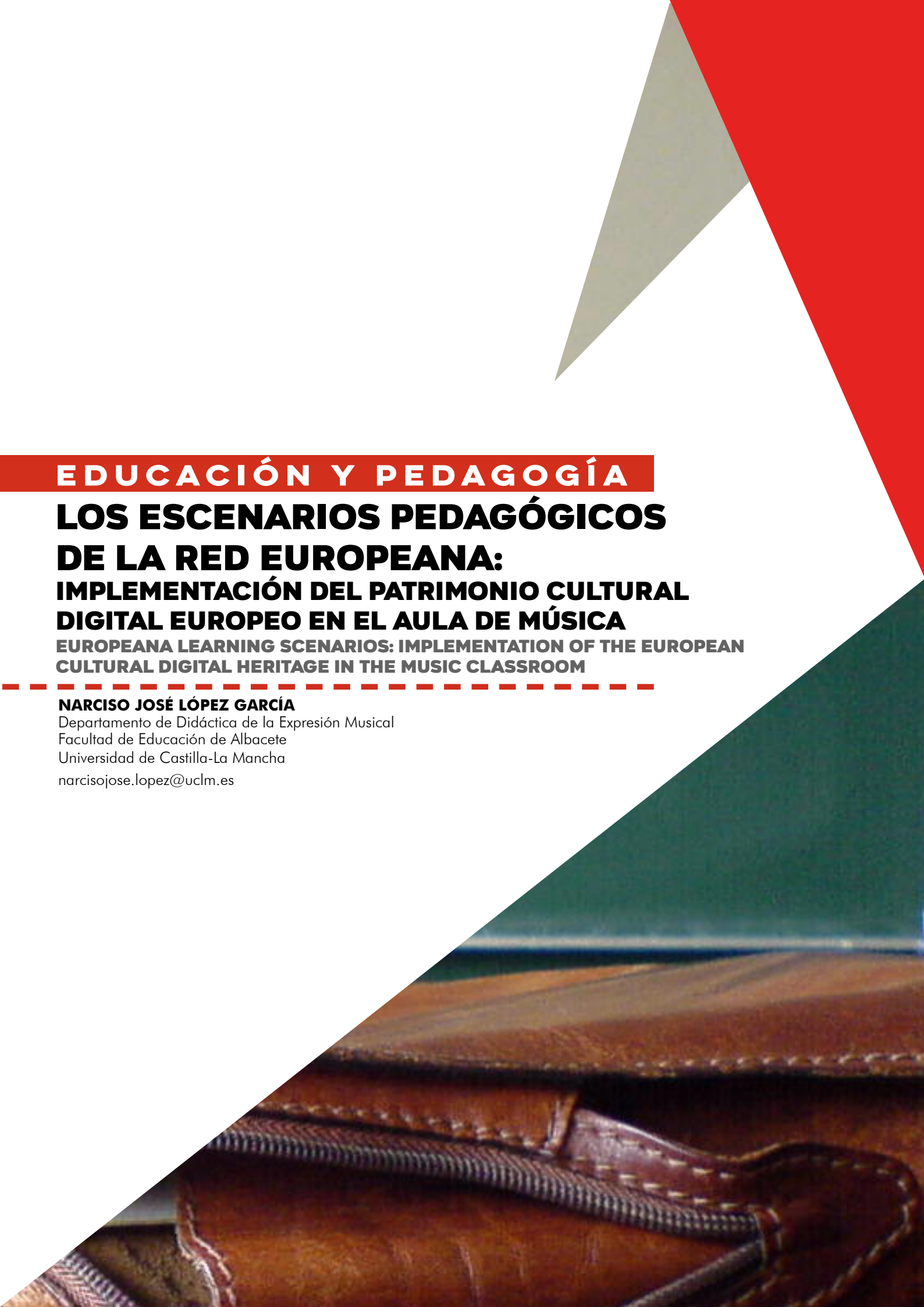
NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical

Facultad de Educación de Albacete

Universidad de Castilla-La Mancha

narcisojose.lopez@uclm.es



RESUMEN

Europeana es la red europea encargada de recopilar y dar a conocer el patrimonio cultural digital de Europa, así como de proporcionar recursos educativos que faciliten la implementación de este patrimonio en el aula. Para ello, dispone de una plataforma exclusiva en la que docentes y expertos de diferentes disciplinas académicas diseñan y comparten escenarios de aprendizaje, basados en los recursos ubicados en sus bases de datos, listos para ser implementados en las aulas mediante el uso de las TIC. Este artículo pretende, por un lado, proporcionar una visión más profunda y extensa de sus posibilidades y, a su vez, dar a conocer las propuestas didácticas de esta plataforma que son específicas para el aula de Música. El método de trabajo utilizado se ha centrado en el análisis de documentos localizados tanto en medios especializados como en las diferentes webs pertenecientes a la propia red *Europeana*, y en el estudio de caso descriptivo de los escenarios de aprendizaje relacionados con la Educación Musical, con el fin de facilitar la labor docente a la hora de implementarlos en el aula de Música.

PALABRAS CLAVE

Europeana, Educación musical, Patrimonio cultural, Cultura digital, Dispositivos móviles

ABSTRACT

Europeana is the European platform in charge of collecting and publicizing the European cultural heritage as well as providing educational resources that facilitate the implementation of that heritage in the classroom. For this, it has an exclusive platform in which teachers and experts from different academic disciplines design and share learning scenarios based on the resources located in their databases that are ready to be implemented in the classroom using ICT. This article aims, on the one hand, to provide a deeper and more extensive vision of its possibilities and, in turn, to present the didactic proposals related to Music classroom. The working method used has focused on document analysis, located both in specialized media and on the different websites belonging to the European network itself, and on the descriptive case study of the learning scenarios related to Music Education to facilitate the teaching work when implementing them in the Music classroom.

KEYWORDS

Europeana, Music education, Cultural heritage, Digital culture, Mobile devices

INTRODUCCIÓN

El artículo 6 de la *Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE, 2012)*¹ establece que la política educativa de los Estados miembros de la Unión es de competencia nacional. Sin embargo, pone de manifiesto la facultad y el compromiso de la Unión (UE) de complementarla a través del desarrollo de acciones y programas concretos (López-García y De Moya, 2017). De esta manera, la estructura, administración, financiación, organización y definición curricular de los sistemas educativos nacionales son, exclusivamente, potestad de los Estados miembros, por lo que las funciones en materia educativa de la UE se entienden como una serie de orientaciones cuya pretensión no va más allá de ser un mero apoyo y complemento, siempre desde los principios de subsidiariedad, proporcionalidad y respeto absoluto a las competencias nacionales y a las acciones de los países que la integran para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí (Valle, 2004). Estos principios no le permiten legislar, pero sí velar por que las legislaciones educativas de los Estados miembros favorezcan la creación de un espacio europeo único, siendo éste su objetivo principal.

Esto ha dado pie a la creación y establecimiento de diferentes organismos educativos dependientes y/o financiados por la Unión Europea que se encargan, por un lado, de recopilar los datos más relevantes sobre el funcionamiento y desarrollo de las políticas educativas de sus Estados miembros y, por otro, de dar a conocer todas aquellas propuestas de mejora que nacen del interés profundo de las altas instituciones de la Unión por conseguir que los sistemas educativos nacionales se adapten a los nuevos cambios sociales, culturales y tecnológicos propios del siglo XXI.

¹ Se puede consultar en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex%3A12012E%2FTXT>

Con esta intención, se han ido poniendo en marcha proyectos como *Eurydice*² y *Europeana*, dos de las plataformas de la Unión Europea más sólidas y comprometidas con las funciones educativas anteriormente citadas. La pretensión de este artículo consiste, precisamente, en dar a conocer más profundamente la red *Europeana*, sus diferentes iniciativas relacionadas con la formación docente, sus posibilidades como recurso didáctico y su implementación en los currículos nacionales.

¿QUÉ ES EUROPEANA DSI?

Europeana DSI (Digital Service Infrastructure)³ es la plataforma digital europea de patrimonio cultural y científico, financiada por la Comisión Europea, que da acceso a cerca de sesenta millones de objetos digitalizados pertenecientes a bibliotecas, museos, archivos, galerías y centros de documentación musical europeos. Se abrió al público el veinte de noviembre de 2008 (Agenjo y Hernández, 2019) y en ella se presentan imágenes, textos, audios, vídeos y contenidos en 3D sobre diferentes disciplinas (arte, arquitectura, historia, geografía, historia, moda, música, etc.) en más de treinta y siete idiomas, con la característica fundamental de que más de veinte millones de estos documentos disponen de licencia libre, es decir, no están sujetos a barreras económicas ni a restricciones derivadas de derechos de copyright (Ríos, Martín y Ferreras, 2012), por lo que pueden reutilizarse libremente en proyectos de investigación y aprendizaje.

Esta plataforma está formada por la Fundación *Europeana*, que se encarga de la coordinación del proyecto, y por veintitrés socios de diez países diferentes entre los que se encuentran

² Más información sobre Eurydice, sus objetivos principales y funciones en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

³ Toda la información sobre Europeana en: <https://pro.Europeana.eu/>

especialistas en contenidos digitales, centros expertos, desarrolladores y organizaciones con redes de distribución relevantes, cuya función principal se centra en gestionar la base de datos digitalizados para su uso en la educación, la investigación y las industrias creativas, generando acceso a los mismos y proporcionando herramientas que faciliten su visibilidad y utilidad (Pocze, James, Crespo y Gras-Velázquez,

2019).

Desde mediados de 2018 hasta mediados de 2020, se ha desarrollado el proyecto *Europeana DSI-4*, continuador de los planes anteriores (DSI, DSI-2 y DSI-3). En este momento se está realizando la evaluación del mismo, paso previo al lanzamiento del nuevo plan.

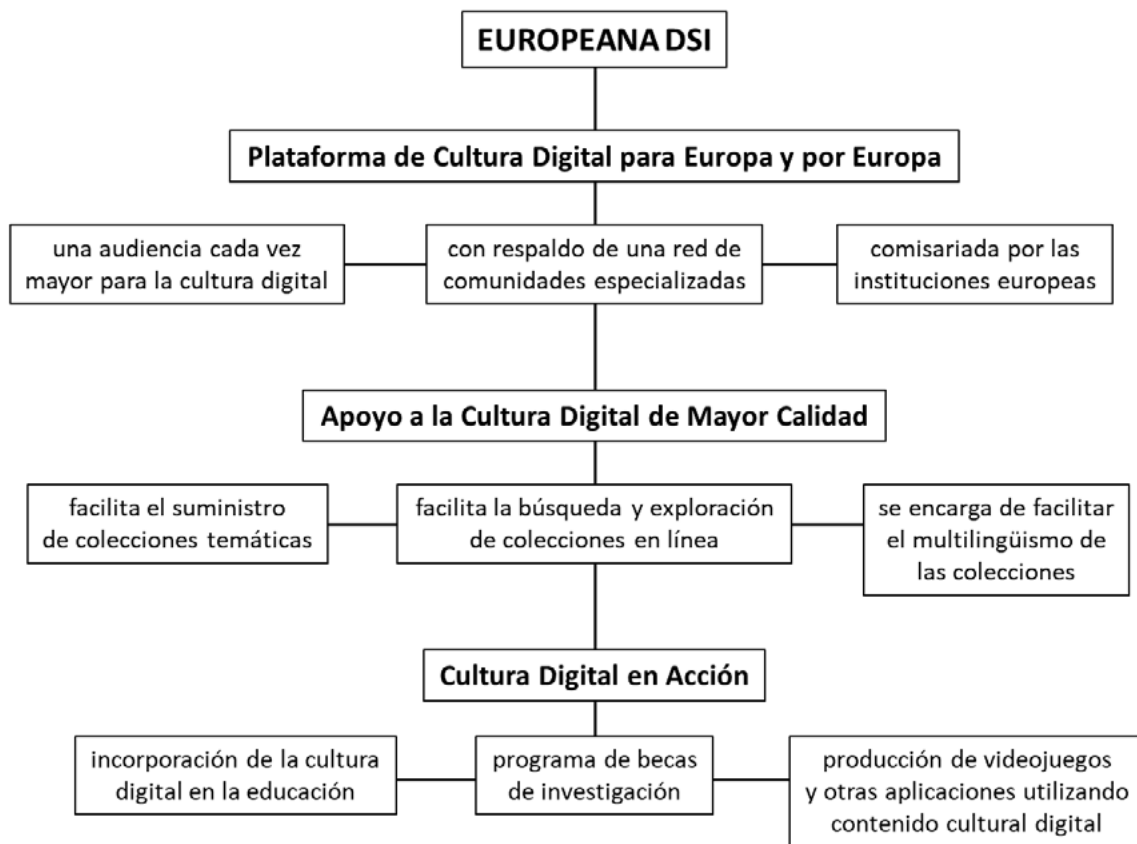


Figura 1. Aspectos destacados del plan de acción de *Europeana DSI-4*
Fuente: elaboración propia según European Union (2020).

Uno de sus objetivos principales, como señalan Ramos y Arquero (2014), es ofrecer un punto de acceso único, directo y multilingüe a exposiciones virtuales, galerías, herramientas y recursos didácticos digitales y colecciones temáticas sobre la Primera Guerra Mundial, Historia Natural, Arte, Mapas y Geografía, Mú-

sica, Deporte, Manuscritos, Moda, Fotografía, Migración, Arqueología y Periódicos con la misión de transformar el mundo a través de la cultura, poniendo a disposición de los usuarios los tesoros del patrimonio cultural europeo para disfrutarlos, trabajar y educar con ellos.

Tabla 1. Colecciones temáticas de *Europeana* y contenido de las mismas

Colecciones	Contenido
<i>Europeana Art</i>	Pinturas, dibujos y grabados de instituciones europeas
<i>Europeana Fashion</i>	Fotografías, vestidos históricos y accesorios clasificados por diseñador, tipo de artículo y técnica
<i>European Maps and Geography</i>	Mapas, historia de la cartografía, geografía y descubrimientos geográficos
<i>Europeana Natural History</i>	Zoología, botánica, geología, paleontología y colecciones históricas europeas
<i>Europeana Music</i>	Más de 250.000 grabaciones, partituras e instrumentos musicales. <i>Europeana Radio</i>
<i>Europeana Sports</i>	Fotografías, películas, grabaciones sonoras y textos relacionados con el deporte europeo
<i>Europeana Photography</i>	Más de un millón de fotografías e historia de la fotografía
<i>Europeana 1914-1918</i>	Historias, películas y material histórico sobre la Primera Guerra Mundial
<i>Europeana Migration</i>	Documentos sobre migración hacia, desde y dentro de Europa
<i>Europeana Manuscripts</i>	Patrimonio cultura escrito a mano desde la antigüedad hasta los primeros años de la imprenta
<i>Archaeology</i>	Patrimonio arqueológico desde el Paleolítico hasta la edad contemporánea (patrimonio mueble, inmueble, paisajes y archivos arqueológicos)
<i>Newspapers</i>	Más de 4 millones de periódicos de toda Europa con titulares, artículos, anuncios y artículos de opinión desde 1618 a 1996
<i>Industrial Heritage</i>	Fotografías, vídeos, objetos, documentos relacionados con el mundo laboral y los cambios tecnológicos y sociales que le han afectado a lo largo del tiempo.

Fuente: elaboración propia según <https://www.Europeana.eu/es/collections>

Aunque *Europeana* representa el esfuerzo de la Comisión Europea por digitalizar y ofrecer contenidos libres de derechos, existe una falta de información sobre sus colecciones y un alto grado de desconocimiento de estos recursos en los ámbitos de la educación, la investigación y las humanidades (Agenjo y Hernández, 2020). Esto ha dado lugar a un replanteamiento de sus principios básicos y a la puesta en marcha de diversas iniciativas cuya finalidad es la de dar a conocer las potencialidades de la plataforma, especialmente a nivel educativo, destacando el espacio *Europeana Education*.

Además, esta iniciativa se ha visto fuertemente impulsada por la demanda de colaboración a docentes y especialistas de las disciplinas que configuran estas colecciones temáticas, me-

dante los denominados escenarios pedagógicos o de aprendizaje y la *European Schoolnet* que se encarga, desde 2014, de programar e impartir cursos de formación permanente del profesorado, siendo uno de ellos el MOOC⁴ *Europeana en el aula*, actualmente disponible en cinco lenguas diferentes (español, inglés, italiano, francés y portugués).

Europeana Education

Europeana Education es el espacio en línea específico para acercar el patrimonio cultural digital europeo a los centros educativos. Esta iniciativa surge desde la convicción de las ins-

⁴ García (2017) define un MOOC como un curso abierto, masivo y en línea dirigido a un colectivo amplio y general, no a un grupo específico de destinatarios. Éste se caracteriza por ser abierto, libre, gratuito y autónomo, sin restricciones ni aranceles, con una estructura pedagógica completa, no tiene cupo determinado de plazas y se realiza a través de internet.

tituciones europeas de que el patrimonio cultural puede desempeñar un cometido clave en la educación. Desde esta perspectiva, la misión de *Europeana Education* es la de reforzar la enseñanza y el aprendizaje con herramientas y recursos innovadores como los entornos virtuales de aprendizaje, eBooks, juegos y aplicaciones digitales.

Esta plataforma ofrece recursos y servicios de *Europeana* a docentes, investigadores, creativos y expertos en patrimonio cultural, y tiene por objeto crear una comunidad abierta y bien informada en la que compartir, mejorar y difundir los beneficios que el patrimonio cultural ofrece a los diferentes ámbitos (*Europeana*, 2015).

Sobre la integración del patrimonio cultural digital europeo en el aula, Crespo (2019) señala que comprender la historia y el patrimonio europeos comunes es cada vez más importante, y las nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje digitales se han convertido, en los últimos años, en uno de los objetivos principales de la Fundación *Europeana*, que ha trabajado para proporcionar capacitación docente a través de cursos, seminarios web, creación y evaluación de material de aprendizaje y la organización de una comunidad creciente de docentes.

El objetivo principal de *Europeana Education* pasa por incorporar el uso de la cultura digital en las aulas a través de los planes de estudio y a nivel transnacional. Para ello, se ha apoyado en *European Schoolnet*, red creada en 1997, con sede en Bruselas y formada por treinta y cuatro Ministerios de Educación, cuya misión es prestar asistencia relacionada con la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, hacer efectivo el uso de la tecnología en entornos educativos, dotándolos de recursos y competencias necesarias que demanda la sociedad del conocimiento y apoyar a escuelas y docentes en la transformación de aquellos procesos educativos interesados en implemen-

tar el patrimonio cultural digital europeo en sus proyectos de aula, a través de cuatro actividades principales: una red de docentes Embajadores de *Europeana*; el Grupo de Usuarios de *Europeana Education*; el blog *Teaching with Europeana*; y los MOOC's *Europeana* (Pocze, James, Crespo y Gras-Velázquez, 2019).

La red de docentes Embajadores de *Europeana* está formada por trece docentes de diferentes países (Croacia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Malta, Polonia, Portugal, Rumanía, España y Turquía), y su función principal es la de desarrollar y evaluar escenarios pedagógicos y propuestas didácticas novedosas sobre la integración del patrimonio cultural digital en el aula a través de la plataforma *Europeana*.

El Grupo de Usuarios consta de ciento treinta profesores coordinados por los Embajadores de *Europeana*. Estos contribuyen al desarrollo del blog *Teaching with Europeana*, creando y evaluando escenarios de aprendizaje con los recursos digitales disponibles en esta plataforma. A su vez, comparten comentarios y consejos destinados a mejorar el proyecto y a difundir contenidos y materiales didácticos de la misma.

Por su parte, el blog *Teaching with Europeana* pretende animar a los docentes a utilizar en sus clases los recursos que ofrece y a compartir estas experiencias didácticas con la comunidad educativa europea. En este blog los docentes pueden:

- Descubrir y acceder a escenarios de aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento.
- Compartir sus propios escenarios pedagógicos.
- Obtener *feedback* sobre los materiales compartidos.
- Construir una comunidad sólida y creciente preocupada por la educación y la implementación del patrimonio cultural europeo.

El blog está administrado por los Embajadores y por el Grupo de Usuarios, que se encargan de publicar regularmente nuevos comentarios relacionados con los escenarios pedagógicos. Además, está abierto a todos aquellos docentes interesados en compartir sus experiencias didácticas basadas en el uso del patrimonio cultural digital europeo (*Europeana DSI-4 project*, 2020).

Por último, los MOOC's (*Massive Open Online Courses*) se lanzaron en 2014 con la creación de la *European Schoolnet Academy*. Esta academia depende de la iniciativa *European Schoolnet* y su finalidad es ampliar la formación del profesorado en el ámbito de la innovación y las TIC y su implementación en el aula. Estos cursos ofrecen una introducción a conceptos, estrategias, herramientas y materiales que facilitan la práctica docente diaria y permiten reflexionar sobre la misma. Además, permiten conectarse y relacionarse con una gran comunidad de educadores de toda Europa, proporcionando una amplia visión de las diferentes metodologías que se están llevando a cabo en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de nuestro continente.

METODOLOGÍA

El método de trabajo utilizado en esta investigación se ha centrado, por un lado, en el análisis de contenido o de documentos, entendido este como procedimiento sistemático consistente en revisar, examinar y evaluar datos o documentos de forma cualitativa con el fin de obtener un significado y desarrollar un conocimiento empírico (Bowen, 2009). Por otro lado, se ha llevado a cabo un estudio de caso descriptivo con el que se dan a conocer los escenarios de aprendizaje relacionados con la música y con la Educación Musical intentando aportar, como señala Pérez (2009) un acceso fácil y una mejor comprensión de la dinámica de los mismos a la hora de implementarlos en el aula de Música.

En relación al análisis de contenido, con él se ha pretendido construir un objeto de estudio mediante la selección y análisis de textos significativos relacionados con *Europeana*, con el fin de profundizar en esta plataforma desde una perspectiva teórica. Además, asumiendo los parámetros metodológicos definidos por Piñuel (2002) para este tipo de investigaciones, el análisis es de corte descriptivo y con diseño vertical, ya que se ha centrado, desde un paradigma cualitativo, en la identificación y descripción de una realidad en un contexto determinado mediante la recuperación de la información obtenida de los documentos que la definen, y en el estudio de una realidad concreta en base a los textos que hablan de ella. Con respecto al estudio de caso, Simons (2009) lo define como una investigación exhaustiva y abordada desde múltiples perspectivas de un determinado proyecto o programa dentro de un contexto determinado. En esta misma línea, Walker (2016) señala que todo caso es un objeto susceptible de ser investigado si es relevante y si puede tener cierto impacto que justifique el mejor conocimiento de dicho caso. En este sentido, la segunda parte de nuestra investigación se ha centrado en el estudio de unas realidades que, desde nuestro punto de vista, son singulares y relevantes para el docente especialista de Música, con el propósito de dar a conocer con profundidad la estructura de las mismas y su utilidad como recursos didácticos.

ESCENARIOS PEDAGÓGICOS O DE APRENDIZAJE PARA EL AULA DE MÚSICA: ESTRUCTURA Y POSIBILIDADES DE IMPLEMENTACIÓN

Mena (2017) define un escenario de aprendizaje como un espacio digital en el que participan diferentes actores con el objetivo de aprender y que, generalmente, está compuesto por tres categorías de elementos, a saber:

- Elementos pedagógicos: objetivos de aprendizaje y competencias; contenidos; objetos virtuales de aprendizaje y

recursos; actividades.

- Elementos de proceso: metodología de evaluación; roles; estrategias de gestión del aula; estrategias de gestión de la interacción.
- Elementos tecnológicos: plataforma, herramientas para el desarrollo de actividades; herramientas digitales de comunicación.

Los escenarios pedagógicos de la red *Europeana*, disponibles en el blog *Teaching with Europeana*, han sido configurados por docentes de toda Europa a partir de materiales del patrimonio cultural digital que ofrece la propia red. Estos están clasificados por nivel escolar o *School Level* (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación no formal y Educación de adultos), por temas o *Topics* (Arte, Historia, Idiomas, Música, Filosofía y STEAM) y por idiomas o *Languages* (inglés, francés, italiano, portugués y español).

Estos recursos didácticos, públicos y gratuitos, están planteados para llevarlos a la práctica mediante herramientas digitales y son el resultado del trabajo de los docentes que, desde 2017, han participado en el MOOC ofertado por la *European Schoolnet Academy* sobre la implementación de *Europeana* en el aula. Este curso, *Europeana en el aula: construyendo las competencias del siglo XXI con el patrimonio cultural digital*, tiene la misión de dar a conocer la plataforma y aprender a utilizarla con fluidez, ayudar al profesorado a mejorar sus conocimientos sobre el patrimonio cultural europeo y facilitar su integración de manera eficaz en sus clases, independientemente del área de conocimiento que impartan. Está compuesto por cinco módulos y, una vez finalizado, la *European Schoolnet Academy* proporciona una certificación de realización del mismo con aprovechamiento por parte del docente participante.

Tabla 2. Módulos que componen el MOOC *Europeana* en el aula

Módulo 1. Europeana: Transformar la educación con la cultura digital	
1.0 Introducción al módulo	1.1 El proyecto <i>Europeana</i> DSI-4
1.2 El patrimonio cultural y su relevancia en la educación	1.3 Introducción a <i>Europeana</i>
1.4 El escenario de aprendizaje. Paso 1	1.5 Acerca de las licencias
1.6 Evaluación	
Módulo 2. Utilizar las colecciones de Europeana para impartir tu materia	
2.0 Introducción al módulo	2.1 Introducción a las Colecciones de <i>Europeana</i>
2.2 Cómo buscar en las Colecciones <i>Europeana</i>	2.3 Recursos comisariados en <i>Europeana</i>
2.4 Colecciones de <i>Europeana</i> , galerías y exposiciones aplicadas	2.5 El escenario pedagógico. Paso 2: Tendencias, materiales y herramientas didácticas
2.6 Evaluación	
Módulo 3. Explorar las herramientas y recursos educativos de Europeana	
3.0 Introducción al módulo	3.1 Recursos y herramientas de aprendizaje digital en <i>Europeana</i>
3.2 El espacio <i>Europeana</i> Education	3.3 El espacio <i>Europeana</i> Education aplicado
3.4 Blog <i>Teaching with Europeana</i>	3.5 Escenario pedagógico. Paso 3: Actividades
3.6 Evaluación	

Módulo 4. Diseñar guiones educativos con contenidos y recursos de Europeana

- | | |
|---|---|
| 4.0 Introducción al módulo | 4.1 Introducción a los escenarios pedagógicos |
| 4.2 Aprendizaje basado en proyectos y realidad aumentada con <i>Europeana</i> | 4.3 Una clase basada en la investigación con <i>Europeana</i> |
| 4.4 Una clase de Física y Tecnología con <i>Europeana</i> | 4.5 Una clase interdisciplinar con <i>Europeana</i> |
| 4.6 Una clase de Inglés con <i>Europeana</i> | 4.7 Actividad en directo |
| 4.8 Evaluación | |

Módulo 5. Evaluar las clases sobre patrimonio cultural

- | | |
|--|--|
| 5.0 Introducción al módulo | 5.1 Introducción a la evaluación |
| 5.2 Introducción a la evaluación de las competencias del siglo XXI | 5.3 Evaluación de los alumnos y autoevaluación de los profesores en unidades sobre patrimonio cultural: rúbricas |
| 5.4 El escenario pedagógico. Paso 4: Evaluación | 5.5 Actividad final entre pares |
| 5.6 Propón la publicación de tu escenario pedagógico en el blog Teaching with <i>Europeana</i> | |

Fuente: elaboración propia

El trabajo final del curso consiste en el diseño de un escenario pedagógico basado en cualquiera de los recursos digitalizados que ofrece la web de *Europeana* (colecciones temáticas, galerías, exposiciones...). Este escenario puede postularse, si así lo desea su creador, para ser publicado en el blog *Teaching with Europeana*. Para ello, debe ser revisado y evaluado por los Embajadores *Europeana*. Una vez terminada la fase de revisión y evaluación, la decisión es comunicada al creador y, si esta es positiva, el escenario es subido al blog. En este momento, hay disponibles cientos de escenarios pedagógicos relacionados con las diferen-

tes etapas educativas, los temas y los idiomas anteriormente citados.

Con respecto a los escenarios específicos de Música, actualmente existen dieciséis de ellos ubicados en el *Topic Music* y otros tantos distribuidos por el resto de temas. Sin embargo, el sistema de clasificación de la plataforma dificulta enormemente la localización de los escenarios relacionados con la música o con la Educación Musical que están ubicados en otros tópicos, ya que el blog no proporciona una herramienta potente con la que realizar búsquedas avanzadas.

Tabla 3. Escenarios pedagógicos ubicados en el Topic Music

Nombre y código	Etapas educativas	Enlace al escenario pedagógico
Implementation of From Music Notes to Math (SOI-PT153)*	3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-from-music-notes-to-math-soi-pt-153/
Suono e Creo Musica! (IT-CUR-396)	3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/suono-e-creo-musica-it-cur-396/
The Legacy of Our Ancestors (EN-CUR-379)	Infantil, 4 y 5 años	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/the-legacy-of-our-ancestors-en-cur-379/
Creating Acoustic Levitator (EN-CUR-364)	1º y 2º de Bachillerato	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/creating-acoustic-levitator-en-cur-364/

Implementation of In the Instrumental Fairy Tale-Discovering the Insights' (SOI-PL-135)**	1º y 2º de Bachillerato	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-in-the-instrumental-fairy-tale-discovering-the-insights-soi-pl-135/
Eurovision Song Contest and the European Union (EN-CUR-377)	1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/eurovision-song-contest-and-the-european-union-en-cur-377/
Element of Rhythm in Multiplication (LS-HR-339)	1º ciclo de Primaria	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/element-of-rhythm-in-multiplication-ls-hr-339/
The Encounter of Body and Music (LS-HR-333)	1º y 2º de Bachillerato	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/the-encounter-of-body-and-music-ls-hr-333/
Photism-Creating Music Through Artworks (LS-HR-334)	1º ciclo de Primaria	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/photism-creating-music-through-artworks-ls-hr-334/
Implementation of Creating Your Own Music (SOI-TR-117)***	2º ciclo de Primaria	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-creating-your-own-music-soi-tr-117/
Algorithm of National Dance (EN-CUR-195)	3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/algorithm-of-national-dance-en-cur-195/
Radio Stories (LS-GR-317)	3º ciclo de Primaria	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/radio-stories-ls-gr-317/
Recording Music From Gramophone to MP3 (EN-CUR-188)	3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/recording-music-from-gramophone-to-mp3-en-cur-188/
Implementation of The Birds Are Singing (SOI-GR-62)****	3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-the-birds-are-singing-soi-gr-62/
Implementation of The Birds Are Singing (SOI-MT-64)****	1º ciclo de Primaria	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-the-birds-are-singing-soi-mt-64/
Implementation of The Birds Are Singing (SOI-RO-17)****	3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-the-birds-are-singing-soi-ro-17/
Implementation of Birds Are Singing (SOI-HR-06)****	3º ciclo de Primaria	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-birds-are-singing-soi-hr-06/
Implementation of The Birds Are Singing (SOI-PT-11)****	1º ciclo de ESO	https://teachwithEuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-the-birds-are-singing-soi-pt-11/

* Enlace al escenario pedagógico original: <https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/from-music-notes-to-math-ls-tr-114/>

** Enlace al escenario pedagógico original: <https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/in-the-instrumental-fairy-tale-discovering-the-insights-ls-pl-49/>

*** Enlace al escenario pedagógico original: <https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/creating-your-own-music-en-cur-168/>

**** Enlace al escenario pedagógico original: <https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/the-birds-are-singing-ls-tr-13/>

Fuente: elaboración propia

La estructura de estos escenarios está estandarizada, siguiendo la plantilla que proporciona la pro-

plia *European Schoolnet Academy* como parte del material del curso. Los ítems de esta plantilla son:

- Título.
- Autor.
- Resumen.
- Tabla de resumen: materia; tema; edad de los alumnos; tiempo de preparación; tiempo de docencia; material didáctico en línea a utilizar; material didáctico tangible a utilizar; recursos de *Europeana* utilizados.
- Licencias de reutilización del escenario.
- Integración en el currículo.
- Objetivo de la propuesta.
- Tendencias.
- Competencias del siglo XXI⁵ que se tra-

⁵ Se puede acceder al texto completo sobre el Marco Europeo de Competencias para el siglo XXI en el siguiente enlace: <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-framework>

- bajan.
- Actividades: nombre de la actividad; procedimiento; duración.
- Evaluación.
- Observaciones del alumnado.
- Comentarios del profesor.
- Sobre el proyecto *Europeana DSI-4*.
- Anexos.
-
-

<https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-framework>

Tabla 4. Escenarios pedagógicos relacionados con la Educación Musical ubicados en otros Topics

Nombre y código	Etapas educativas	Ubicación	Enlace al escenario
Escucha el zumbido de una mosca. Pura fenomenología sonora (ES-CUR-426)	1º ciclo de ESO y ciclo Superior de FP	Art	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/escucha-el-zumbido-de-una-mosca-pura-fenomenologia-sonora-es-cur-426/
Forces dance (LS-MT-265)	1º y 2º ciclos de ESO	STEAM	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/forces-dance-ls-mt-265/
Creating your own music (EN-CUR-168)	3º ciclo de ESO y Bachillerato	STEAM	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/creating-your-own-music-en-cur-168/
Chopin, Einstein, Picasso as migrant stars (LS-PL-81)	2º y 3º ciclos de ESO	STEAM	https://teachwithEuropeana.eun.org/learning-scenarios/chopin-einstein-picasso-as-migrant-stars-81/

Fuente: elaboración propia

El papel de los dispositivos móviles como herramientas digitales imprescindibles en el desarrollo de los escenarios pedagógicos

Las TIC se han convertido en arma imprescindible de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente, por el uso constante y cotidiano de las mismas por parte del alumnado, especialmente de los dispositivos móviles (*Smartphones* y tabletas), que han modificado sus estilos de vida, de pensamiento y de conocimiento (Cózar y De Moya, 2013).

Pero, ¿qué se entiende por dispositivo móvil? Camacho y Lara (2011) lo definen como un artefacto que permite conectarse a Internet en cualquier momento y en cualquier lugar, siendo capaz de eludir restricciones de espacio o de batería.

De la definición anterior se desprende que la

llegada de estos dispositivos móviles al ámbito de la educación ha abierto un nuevo panorama educativo en el que, como señalan Matos, Cacheiro, Sánchez y González (2012), los espacios de aprendizaje dejan de estar circunscritos a un entorno geográfico definido, traspasando los muros del centro escolar y favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más contextuales, autónomos y ubicuos, en los que el concepto tradicional de aula como espacio estático y cerrado ha dejado de tener sentido.

Sin embargo, son escasos los centros educativos que pueden ofrecer teléfonos inteligentes y tabletas a todos y cada uno de sus alumnos. La Unión Europea, conocedora de esta situación, lleva años apostando por la implementación del modelo BYOD (*Bring Your Own Device*), una tendencia cada vez más frecuente en la que los alumnos llevan sus propios dispositivos móviles al centro escolar, se conectan a la red existente y hacen uso de ellos, individual o de manera colaborativa, para la enseñanza y el aprendizaje, tanto dentro como fuera del centro (INTEF, 2016).

Este interés de la UE quedó cristalizado en los estudios *Designing the future classroom. BYOD (Bring Your Own Device). A guide for school leaders*, publicado en el año 2015, en el que se analizan los beneficios pedagógicos del uso de los dispositivos móviles en entornos educativos, mediante la presentación de experiencias relevantes llevadas a cabo en centros escolares europeos y de otros países alrededor del mundo, y *Bring Your Own Device for schools. Technical advice for school leaders and IT administrators*, de 2017, en el que se define el marco europeo para la implementación de este método en los sistemas educativos nacionales.

En esta línea, la red *Europeana* ha apostado claramente por la implementación de estas tecnologías en el aula fomentando el denominado *M-learning (mobile-learning)*, entendido como el aprendizaje que se desarrolla total o

parcialmente mediante el uso de dispositivos móviles, lo que supone la capacidad de aprender en todas partes y en todo momento sin la necesidad de disponer de una conexión física permanente a las redes (Marcelo, 2015). Esta forma de aprendizaje permite acercar el patrimonio cultural digital europeo a cualquier rincón del planeta, posibilitando la combinación entre la movilidad geográfica y la virtual y la interactividad entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los escenarios de aprendizaje que nos proporciona el blog *Teaching with Europeana* están pensados para ponerlos en práctica mediante el uso de dispositivos móviles (*Smartphones* y tabletas) en su desarrollo didáctico. Así, los códigos QR y las aplicaciones móviles para su lectura, las plataformas como *Audacity*, *Plickers*, *Padlet*, *Kahoot* o *Edpuzzle* y otras tantas herramientas digitales, son el hábitat natural en el que se diseñan, se alojan y se desarrollan los contenidos, las actividades y los procesos de evaluación que configuran dichos escenarios. De esta manera, el desarrollo de la competencia digital tanto del alumnado como del profesorado se convierte en uno de los puntos clave de la implementación de los mismos en el aula, como se establece en el Marco Europeo de Competencias para el siglo XXI (véase nota al pie nº 4), que tanto la red *Europeana* como la *European Schoolnet* definen como uno de sus objetivos principales.

CONCLUSIONES

El análisis de documentos relacionados con *Europeana* y las diferentes plataformas que la configuran pone de manifiesto la preocupación de la Unión Europea por dar a conocer su patrimonio cultural digital y, sobre todo, su interés en la implementación de dicho patrimonio, de manera efectiva y coherente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sistemas educativos de sus Estados miembros. Para ello, esta red se ha encargado de crear un excelente entramado en el que la formación del profesorado en el manejo de la misma y el

uso de las TIC en el aula como herramienta de transmisión de contenidos y de desarrollo curricular se han convertido en objetivos de primer orden.

Esta formación se ha concretado en el curso *Europeana en el aula: construyendo las competencias del siglo XXI con el patrimonio cultural digital*, con el que se pretenden ofrecer diferentes estrategias que posibiliten, por un lado, el conocimiento y uso adecuado de los recursos digitales alojados en sus bases de datos y, por otro, el diseño de propuestas didácticas (escenarios pedagógicos o de aprendizaje), que pueden ser sometidas a evaluación para su posterior publicación en el blog de la red, y cuyo objetivo es dar a conocer este patrimonio cultural europeo y facilitar la labor docente a otros colegas interesados en el uso e implementación de dichas propuestas en el aula.

El diseño y configuración de los escenarios pedagógicos requieren el uso de dispositivos móviles y del sistema BYOD como método de trabajo, y abordan contenidos pertenecientes a las diferentes áreas que configuran los currículos nacionales. Una de estas áreas es la Educación Musical, de la que se disponen diferentes propuestas para acercar el patrimonio musical europeo a nuestro alumnado.

Este interés de la red *Europeana* por el patrimonio musical europeo y por darlo a conocer desde una perspectiva didáctica, ha servido como punto de partida para el estudio de casos que se ha presentado, con el que se ha pretendido aportar una serie de recursos y contenidos educativo-musicales que faciliten la labor del docente especialista de Música y, a su vez, poner en contacto a nuestro alumnado con una plataforma digital que da acceso a millones de documentos relacionados con la cultura, la sociedad y la historia de Europa.

Finalmente, cabe recordar que uno de los objetivos de este artículo ha sido subsanar, en la medida de lo posible, la falta de información

de los profesionales de la educación y de otros ámbitos y disciplinas en relación a las posibilidades que ofrece *Europeana* como herramienta digital de transmisión patrimonial y cultural. A su vez, este trabajo ha intentado abrir futuras líneas de investigación relacionadas tanto con la formación docente como con el conocimiento, uso, implementación y análisis más profundo de los recursos proporcionados por la red *Europeana* y, más concretamente, por sus escenarios pedagógicos.

REFERENCIAS

- Agénjo, X. y Hernández, F. (2019). Diez años de *Europeana*. *Anuario ThinkEPI*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13f01>
- Agénjo, X. y Hernández, F. (2020). OAI-PMH and linked open data in the context of Hispana and *Europeana*. Some historical reflections. *JLIS.it*, 11 (1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.4403/jlis.it-12573>
- Ayre, J. (ed.) (2015). *Designing the future classroom. BYOD (Bring Your Own Device). A guide for school leaders*. Brussels: European Schoolnet. https://fcl.eun.org/documents/10180/624810/BYOD+report_Oct2015_final.pdf
- Ayre, J. (ed.) (2017). *Bring Your Own Device for schools. Technical advice for school leaders and IT administrators*. Brussels: European Schoolnet. http://www.eun.org/documents/411753/817341/BYOD_Technical_guide_full_v7.pdf
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Camacho, M. y Lara, T. (2011). *M-learning en España, Portugal y América Latina*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Servicio de Innovación y Producción Digital.
- Cózar, R. y De Moya, M.V. (coords.) (2013). *Las*

TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar. Aplicaciones prácticas. Barcelona: Octaedro.

Crespo, I. (2019). *Europeana Education. An initiative to integrate cultural heritage in education.* <https://pro.Europeana.eu/post/Europeana-education-an-initiative-to-integrate-cultural-heritage-in-education>

European Union (2020). *Europeana DSI-4. Annual report, August, 2019.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/119fb1e6-40b8-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>

Europeana (2015). *Cuanto más das más recibes. Marco de publicaciones de Europeana.* La Haya: Europeana Creative Project. https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Publications/Publishing%20Framework%20Spanish.pdf

Europeana DSI-4 project (2020). *Teaching with Europeana.* <https://teachwithEuropeana.eun.org/about-teaching-with-Europeana/>

García, M.J. (2017). Qué es un MOOC y qué no es un MOOC. *INTEF. Formación y Colaboración. Noticias.* <https://intef.es/Noticias/que-es-un-mooc-y-que-no-es-un-mooc/>

López-García, N.J. y De Moya, M.V. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 171-186. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.52409>

Matos, V., Cacheiro, M.L., Sánchez, C. y González, J.M. (2012). Materiales audiovisuales. Una contribución a partir de los estilos de aprendizaje. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Renés y A. Castro (coords.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias.* Santander: Universidad de Cantabria.

Mena, A.F. (2017). Escenarios de aprendizaje.

Academia. <https://www.ucc.edu.co/prensa/2016/Paginas/escenarios-de-aprendizaje.aspx>

Pérez, Miguel (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja (coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 71-98). Madrid: Editorial EOS.

Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística. Linguas, sociedades e culturas*, 1 (3), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_Estudios-SociolingüísticaUVigo.pdf

Pocze, B., James, V., Crespo, I. y Gras-Velazquez, A. (2019). *Europeana Education: An initiative to integrate cultural heritage into classrooms.* Brussels: European Schoolnet. <https://pro.europeana.eu/post/europeana-education-an-initiative-to-integrate-cultural-heritage-in-education>

Ramos, L.F. y Arquero, R. (2014). *Europeana. La plataforma del patrimonio cultural europeo.* Gijón: Ediciones TREA.

Ríos, A., Martín, D. y Ferreras, T. (2012). Linked data y linked open data: su implementación en una biblioteca digital. El caso de *Europeana.* *El Profesional de la Información*, 3 (21), 292-297. <https://doi.org/10.3145/EPI>

Simons, H. (2009). *Case study research in practice.* California: SAGE Publications.

Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.

Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educativo*, 27, 13-32. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.795>



HISTORIA

NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LAS AGRUPACIONES MUSICALES UNIVERSITARIAS: IDENTIDAD, EDUCACIÓN MUSICAL Y TRANSFERENCIA SOCIAL

**NEW PERSPECTIVES ON UNIVERSITY MUSIC GROUPS:
IDENTITY, MUSIC EDUCATION AND SOCIAL TRANSFER**

JORGE RAMÓN SALINAS

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza
jramon@unizar.es



RESUMEN

Este artículo pretende analizar cómo las agrupaciones musicales corales e instrumentales surgidas en el ámbito universitario se han convertido desde su origen histórico en agentes activos de educación y divulgación musical, coadyuvando a través de su actividad en algunos procesos de transferencia y transformación social. Especialistas externos y, sobre todo, docentes universitarios de las áreas de Música y Didáctica de la Expresión Musical, son los agentes involucrados generalmente en su dirección, gestión y desarrollo, así como en la creación de diversos entornos de aprendizaje musical. A través de su trabajo, muchas veces desinteresado, refrendan el papel de estas agrupaciones musicales como garantes de la pervivencia de tan valiosa manifestación artística presente desde los orígenes de la propia universidad. Las formaciones musicales universitarias, tanto vocales como instrumentales, llevan a cabo, a través de su actividad concertística dentro y fuera de la propia institución académica, una importante labor de transferencia más allá de los beneficios formativos y artísticos propios de la praxis musical que otorgan a sus componentes. Desde el punto de vista metodológico se plantea en primer lugar una clasificación y análisis de las formaciones musicales surgidas en el entorno universitario a través del desarrollo de argumentos genéricos que las definen, aproximándonos a ellas desde una perspectiva histórica en la que se hace especial hincapié en los elementos que determinaron su aparición. Del mismo modo, se insta a su puesta en valor desde el punto de la conservación del patrimonio inmaterial, así como a su incentivación como reflejo de una realidad cultural rica, dinámica y cambiante, poniendo en relieve su valor esencial en el ámbito educativo, competencial y cultural. Por último, se destaca su difusión y diversidad a través del análisis de estas agrupaciones en diversas universidades, especialmente en la Universidad de Zaragoza.

PALABRAS CLAVE

Formaciones musicales universitarias, Educación musical, Coro universitario, Orquesta universitaria

ABSTRACT

This article aims to analyze how musical groups, both vocal and instrumental, arising in the university environment have become historical origin in active agents of musical education and dissemination, contributing to through its activity in some processes of social transformation. External specialists and, above all, university teachers in the areas of Music and Music Teaching, are the agents generally involved in its management and development, as well as in the creation of various environments of musical learning. Through their work, often selfless, they endorse the role of these musical groups as guarantors of the survival of such a valuable artistic manifestation present since the origins of the university itself. The university musical formations carry out, through their concert activity within and outside the academic institution itself, an important transfer work beyond its own educational and artistic benefits of the musical praxis that they give to their components. From the methodological point of view, a classification and analysis of the emerging musical formations is proposed in the university environment through the development of generic arguments that define them, approaching them from a perspective historical in which special emphasis is placed on the elements that determined its appearance. In the same way, it is urged to enhance its value from the point of conservation of intangible heritage, as well as to encourage it as reflection of a rich, dynamic and changing cultural reality, emphasizing its essential value in the field educational, skills and culture. Lastly, their diffusion and diversity are highlighted through the analysis of these groups in various universities, especially at the University of Zaragoza.

KEYWORDS

University music groups, Music education, University choir, University orchestra



Imagen 1: Acto del Tota Pulchra, Catedral de Huesca. Heraldo de Aragón, <[w www. heraldo.es]>, 6 de diciembre de 2019.

INTRODUCCIÓN

Las formaciones musicales universitarias se muestran en la actualidad como iniciativas o proyectos estables, muchas veces de pretendido carácter innovador, cuyo objetivo general y prioritario es potenciar el aprendizaje y la práctica musical dentro de la propia universidad. La diversidad de propuestas es innegable y su profusión constituye uno de los grandes logros de las áreas de proyección cultural de las universidades públicas y privadas. Al mismo tiempo, se persigue trascender la idea de una agrupación musical que simplemente ameniza, enaltece y “viste” determinados actos culturales y académicos.

Entre los objetivos que se plantean están, en primer lugar, el de la divulgación cultural, poniendo en valor un determinado repertorio musical propio de diversos actos tradicionales enraizados con la historia de la propia universidad. Se trata de actos ceremoniales con un claro protagonismo musical que presentan relevancia artística a la vez que forman parte del legado patrimonial material e inmaterial de las universidades, y que incluyen además objetos artísticos, indumentarias y acciones ceremoniales tales como desfiles y procesiones, protagonizadas por un repertorio musical de alto valor simbólico.

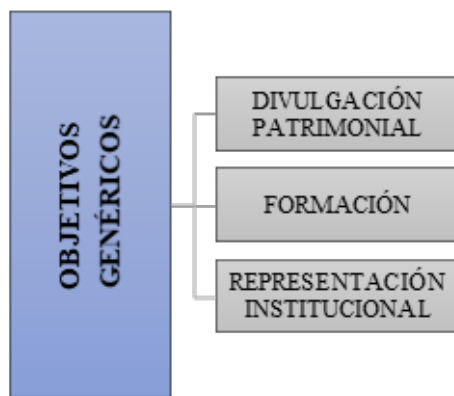
En segundo lugar, las agrupaciones musicales universitarias persiguen el hecho formativo en sí mismo. Por una parte, una educación musical más o menos especializada para sus componentes dependiendo de su tipología, repertorio, medios disponibles, etcétera. Por otra parte, se pretende vivenciar en su seno, a través de la expresión instrumental y vocal, la experiencia estética de la práctica musical con sus innegables beneficios a nivel psicológico, cognitivo y emocional (Lacárcel, 2003) (Frega y Bowman, 2004) (Peñalba, 2017). No en vano, la comprensión musical plena no puede estar separada de las acciones musicales interpretativas ni ceñirse solamente al plano teórico, histórico o pedagógico-didáctico. Vivenciar la música desde su ejecución fomenta además experiencias únicas que favorecen su divulgación y consumo, ejerciendo propedéuticamente de punto de partida para su práctica continuada a lo largo del tiempo.

En resumidas cuentas, la praxis llevada a cabo en las formaciones musicales universitarias hace posible a sus componentes la vivencia plena de este arte, acentuando en los intérpretes sus tres dimensiones: afectiva, emocional y física, aspecto éste evidenciado por numerosos investigadores desde las áreas de la psicología y la pedagogía de la música tales como Copland (1955), Willems (1981, 1984,

2004), o Fiske (2004) por citar tan solo algunos de ellos.

En tercer último y lugar, debemos reseñar como uno de los objetivos de estas agrupaciones el de la aludida representación institucional, que como veremos, puede llegar a generar cierta problemática cuando se convierte en su línea de acción prioritaria.

Gráfico 1: objetivos genéricos de las agrupaciones musicales universitarias



A la hora de proceder con la clasificación de las formaciones surgidas en el ámbito universitario y abordar su diversidad, concretaremos

esencialmente tres categorías, describiéndolas y ordenándolas atendiendo a su objeto, función y al tipo de agrupación tímbrica, pero sobre todo, planteando una catalogación que se articula a través de un criterio cronológico.

De este modo, un primer conjunto sería el correspondiente a las formaciones musicales derivadas del mantenimiento del supracitado ceremonial institucional, y que incluye las antiguas manifestaciones musicales de la universidad. Tal y como se ha comentado con anterioridad, incluiremos aquí los actos litúrgico-musicales académicos, propios de tiempos en los que las instituciones universitarias tenían un estrecho vínculo con el ámbito religioso. Se trata de prácticas que en los casos más antiguos procederían de la Edad Media y la Edad Moderna.

Un segundo bloque lo constituirían aquellas agrupaciones consolidadas y arraigadas desde el siglo XIX con una importante vigencia e implantación en la actualidad. Nos referimos primeramente al orfeonismo y al canto coral universitario, cuyo matiz diferenciador radicaría tradicionalmente en el número de miembros de dicho grupo, y donde el canto colectivo se



Gráfico 2: Propuesta de categorización genérica de las agrupaciones musicales universitarias.

planteó desde sus inicios como elemento educativo-formativo a la vez que identitario-corporativo y proselitista.

Por otra parte, forman parte de este grupo las rondallas, tunas y estudiantinas, agrupaciones tímbricas (vocales e instrumentales) también de origen y normalización decimonónica, con un claro predominio de los instrumentos de cuerda, frotada y de plectro, comúnmente denominadas como agrupaciones de “pulso y púa”. Estas formaciones, concretamente las tunas y estudiantinas, son producto de la reelaboración romántica e idealizada de la imagen del estudiante como trovador, cuyo origen asistencial y benéfico queda definitivamente arraigado -sobre antiguos y difusos precedentes- en torno a las carnestolendas del ochocientos (Martín, 2012, 2014).

El último bloque se completa con la reciente incorporación universitaria de agrupaciones tímbricas de gran formato, como orquestas sinfónicas, bandas de música -o por transferencia anglosajona, Big Bands, como la de la Universidad Complutense de Madrid-, y otras formaciones camerísticas, así como el variado elenco de propuestas de diversos géneros (folclore, jazz, música popular urbana, etcétera) que en la actualidad conforman igualmente la oferta de actividades musicales programadas por muchas universidades.

AGRUPACIONES MUSICALES HISTÓRICAS: ANTIGUAS MANIFESTACIONES MUSICALES UNIVERSITARIAS

La tradición musical universitaria comienza prácticamente con la propia aparición de ésta, en algunos casos, desde sus más tempranos precedentes medievales. Dentro de su consideración como materia teórica dentro de los planes de estudio clásicos (*quadrivium*), la música pronto trascendió su marco teórico para pasar a estar presente tanto en la práctica como en actos religiosos y profanos. Así se observa en

algunas manifestaciones musicales históricas conservadas, unidas consustancialmente a la historia de la universidad española (Barcala, 1985).

Desde las primeras fundaciones universitarias, la práctica instrumental y el canto se integran de forma general como parte del ceremonial académico (graduaciones, inicios y finales de curso, festividades, conmemoraciones, lances poéticos, aniversarios, etcétera) materializándose así la ligazón entre la universidad, la ciencia, el conocimiento y la religión, puesto que la Iglesia rápidamente se vinculó estrechamente a la institución universitaria como medio de adoctrinamiento y de control ideológico. Dentro del ceremonial académico, donde la música ejercía un papel destacado, se propició la presencia de músicos y cantores, incluso en ocasiones, de formaciones tímbricas instrumentales y vocales estables, profesionales y especializadas. Recordemos por ejemplo el caso de la existencia de capillas de música en algunas universidades como la de Salamanca, estudiada por el profesor Bernardo García-Bernalt (2013 y 2014), director de la Academia de Música Antigua y coros de la universidad salmantina.

Muchos de estos actos conmemorativos con música en paraninfos, teatros y otros espacios dentro y fuera del marco espacial de la universidad son todavía frecuentes. La Universidad de Salamanca fue durante la Edad Moderna uno de los referentes de las universidades hispanas, tanto en su regulación estatutaria como en su régimen de gerencia. Así fue para la antigua Universidad Sertoriana de Huesca, una de las primeras creadas en la península tras las de Palencia, Salamanca y Lérida, fundada en el año 1354 por el rey Pedro IV de Aragón, que se mantendría en activo hasta su supresión producida por la normativa reguladora del Plan Pidal (Real Decreto de 17 de septiembre de 1845) en la que se cerraban muchas universidades históricas que eran transformadas en institutos provinciales de segunda enseñanza (Hernández, 1997) (Arlegui, 2005) (Ramón, 2018, p. 368).

El repertorio musical se materializaba en el ámbito académico a través la creación de gran diversidad de composiciones: himnos, piezas litúrgicas en homenaje a las advocaciones de facultades y centros universitarios, música para fiestas y conmemoraciones, etcétera. En este sentido, puede reseñarse la tradición *inmaculista* común a muchas universidades españolas, siendo la de Valencia la primera en adherirse a este voto en el siglo XVI, que se generalizaría en la siguiente centuria (Polo, 1984). En este sentido, debemos destacar el *Tota Pulchra*, oficio litúrgico religioso con coro y “a toda orquesta” documentado desde 1450, que toma su denominación de un canto antifonal homónimo, y que se realizaba en la Catedral de Huesca con la adhesión al acto de la antigua Universidad Sertoriana. En este caso concreto, la música era la protagonista de este evento, que se realizaba en la seo oscense todos los días 7 de diciembre, onomástica de la festividad de la Inmaculada Concepción, y que comenzaba con la llegada en procesión del claustro y el rector, portando sus trajes académicos e insignias universitarias (cetros, sellos y estatutos) a los que se añadía el cabildo catedralicio, el prelado oscense y el consistorio. De esta forma, la institución universitaria renovaba cada año su compromiso con el dogma y rendía pleitesía a su patrona, no en vano, desde el siglo XVIII este rito formaba parte del preceptivo juramento que realizaban los alumnos para la obtención de su titulación.

Para terminar este apartado, debemos apuntar que existen numerosos ejemplos de cómo estas pervivencias musicales arraigan en las tradiciones más antiguas de las universidades españolas, con una importante ligazón con la Iglesia, que en ocasiones llegaban a involucrar a cofradías participando en las principales fiestas del calendario como la Semana Santa o el *Corpus Christi*. Así, los doctores de la Universidad de Salamanca siguen participando en los actos litúrgicos de Jueves y Viernes Santo a través de un ritual único entre las universidades españolas (Torres, 2015).

Este conjunto de manifestaciones musicales y

sus agrupaciones derivadas, deben conservarse como parte del patrimonio material e inmaterial de las universidades.

Conforme se fuera difuminando el vínculo de la Iglesia con las instituciones universitarias la música trascendía su componente religioso al ámbito profano, ampliando así su transferencia social y su legado patrimonial.

Surgirían entonces dos iniciativas musicales que se vincularían a la universidad, ambas de origen decimonónico y que perduran en la actualidad, manteniendo hoy en día una notable presencia en la esfera pública y el paisaje sonoro urbano: la tradición orfeonística y en general las formaciones corales, así como las agrupaciones instrumentales basadas fundamentalmente en el espectro tímbrico de la cuerda pulsada, es decir, las tunas, rondallas y estudiantinas.

LAS AGRUPACIONES CORALES EN EL MARCO UNIVERSITARIO

El movimiento coral hispano de la segunda mitad del siglo XIX llegó también al ámbito universitario, y estuvo marcado entre otros referentes por la asimilación de modelos característicos de la impronta del coralismo europeo difundido en territorio Español por Anselmo Clavé (1824-1874) (Fernández-Herranz, 2019). Su concreción sería tardía respecto a iniciativas similares europeas a la par que diverso, aunque tendrían en común el carácter social, corporativo, y, en muchos casos, de raigambre postrevolucionaria e ideario obrerista, así como de sesgo utópico y socialista.

Por otra parte, la difusión coralista en España fue también llevada a cabo desde el prisma de la doctrina social de la Iglesia y su actividad societaria. Dentro del variado elenco de sociedades católicas con diferentes perfiles y orientaciones, producto del contagio que sufrieron éstas de la división política imperante en el catolicismo español, fue fundamental la labor del jesuita Antonio Vicent (1837-1912) y la acción musical difundida a través del modelo asociativo de los Círculos Católicos de

Obreros (Cuenca, 2003) (Revuelta, 2002). Con posterioridad, el coralismo católico se materializó, entre otras iniciativas, a través de la difusión de las agrupaciones corales de las *Schola Cantorum* emanadas de las disposiciones papales del *Motu Proprio* de 1903 (Oriola, 2009) (Virgili, 2004).

En el caso de Aragón, las formaciones corales están presentes desde la década de los años 60 del siglo XIX, siendo el paradigma de los mismos en España el referido modelo implantado a mediados de la misma centuria por José Anselmo Clavé y los hermanos Tolosa en Barcelona, con un claro perfil obrerista y de clase, aunque fueron pioneras y previas las iniciativas corales didáctico-musicales emprendidas por Santiago de Masarnau (1805-1882) en la capital española dos décadas antes, acciones puestas en valor por la profesora de la Universidad Complutense María Nagore (2013).

Desde entonces la creación de agrupaciones corales con diverso ideario y tendencia se vio favorecida por instituciones, corporaciones y asociaciones de muy diversa naturaleza con un objetivo esencialmente formativo a la vez que proselitista.

El movimiento coral español, recibido con retraso respecto al europeo, cristalizaba en torno a sociedades masculinas de trabajadores de resabios republicanos y socialistas, asociaciones de recreo burguesas, pujantes desde la instauración de la libertad de asociación en 1887; sociedades de inspiración krausista, como el de la asociación obrera *El Fomento de las Artes madrileño* de 1861; y los referidos círculos católicos de obreros, presentes desde el último cuarto de siglo, especialmente desde la difusión de la doctrina social de la Iglesia del Papa León XIII extendiéndose en la década de 1880 a las escuelas públicas y privadas. Así, la educación musical y el canto penetraría progresivamente en los centros de enseñanza, primero como materia "de adorno" y, progresivamente, entendida como un valioso elemento educativo dentro de una concepción de la música como medio de progreso social, vinculada a la herencia del filantropismo y a

diversos movimientos sociales decimonónicos. Esta fue la idea la que impulsaría sobre todo en su origen el desarrollo de las citadas sociedades corales creadas unos años más tarde en Madrid, Barcelona y otros lugares (Nagore, 2013) (Estarán, 2001).

La idea de la necesidad de introducir la enseñanza de la música en las escuelas, que se llevó a cabo con relativa rapidez en otros países europeos mediante diversos sistemas, pero en general bajo la influencia de las teorías educativas de Rousseau y sobre todo de Pestalozzi, llegaría a España muy tardíamente: el canto se incorporó a las escuelas privadas de párvulos aproximadamente desde 1839 (López, 2002), pero en los centros públicos los programas oficiales no lo incluirían como materia obligatoria hasta 1884 (Sánchez, 2009) (Nagore, 2013).

Así pues, el coralismo español constituye un fenómeno ideológicamente muy diverso de un hondo trasfondo social (Ramón y Zavala, 2017). Las universidades no permanecieron ajenas a este proceso en el que desde mediados del siglo XIX, progresivamente secularizadas y reformadas, se adherían a esta práctica coral como actividad representativa y también formativa, añadiéndose a los referidos precedentes musicales históricos tradicionales, vinculados como sabemos en mayor o menor medida con el ámbito ceremonial académico. Desde entonces, prácticamente todas las universidades españolas públicas y privadas mantienen la existencia de, al menos, una formación coral universitaria con diferentes perfiles, modelos de participación y gerencia. Se trata de formaciones corales dirigidas a la comunidad universitaria, incluidos egresados o exalumnos, organizadas en torno a cuatro voces mixtas, que en su mayoría trabajan con un repertorio sencillo y variado en el que se prima el aspecto formativo frente al estrictamente musical. Esto no es óbice para que algunos coros universitarios tengan un nivel artístico destacable que les permita abordar obras complejas. Este es el caso, por citar algunas de las numerosas y excelentes formaciones corales que podemos encontrar en la actualidad en las universidades españolas, del Coro de la



Imagen 2. Coro Cantatutti. Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social. Universidad de Zaragoza.

Universidad Rovira i Virgili de Tarragona dirigido por la profesora Montserrat Ríos; el Coro Averroes de la Universidad de Córdoba dirigido por Albano García; o el que hasta hace poco dirigió con maestría Marcelino Díez en la Universidad de Cádiz.

Las agrupaciones corales universitarias están frecuentemente dirigidas por profesorado, como en los citados ejemplos, generalmente pertenecientes al área de Didáctica de la Expresión Musical, en cuyos departamentos debiera estar siempre presente el área de música y para cuyo equipo docente, dada la especial naturaleza artístico-humanística de su campo epistemológico, debiera ser requisito imprescindible tener formación profesional y/o ser un probado especialista práctico al margen de su dedicación al ámbito didáctico.

También son habituales las colaboraciones con profesionales externos, a veces necesarias, aunque no tan deseables dado que la estrecha conexión con el alumnado en estas formaciones es fundamental para su buen funcionamiento, circunstancia que siempre es más fluida cuando hay docentes al frente de las mismas.

La denominación de estas agrupaciones vocales se identifica generalmente con distritos universitarios, campus, facultades o con la propia universidad. También las hay referidas en función del repertorio y estilo musical interpretado, sirva de ejemplo el Coro Gospel

de la Universidad Complutense de Madrid, o los grupos vocales, instrumentales y de danzas tradicionales como la Agrupación Folklorica Universitaria de la Universidad de La Laguna. Estos últimos son también frecuentes en universidades latinoamericanas tales como los de la Universidad Industrial de Santander (Colombia), o la Universidad de Colima (México).

Un caso especial en el que despunta su carácter innovador, vocación de servicio social y transferencia lo constituye el coro *Cantatutti* de la Universidad de Zaragoza, bajo la iniciativa de las profesoras de área de Expresión Musical, Belén López e Icíar Nadal. La formación gestionada a través de la Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social, está destinada a integrar en una agrupación esencialmente coral a la sociedad en general, a miembros de la comunidad universitaria y a personas con diversos tipos y situaciones de discapacidad (Nadal *et al.*, 2018).

LAS FORMACIONES INSTRUMENTALES: TUNAS, RONDALLAS Y ESTUDIANTINAS.

En este apartado vamos a detenernos brevemente en algunas de las agrupaciones tímbricas universitarias más representativas.

En primer lugar debemos referirnos a las tunas, rondallas y estudiantinas, que aunque separadas entre ellas conceptualmente por ma-



Imagen 3. Algunos componentes de la "La Tuna o Estudiantina Cordobesa", refundadora de sociedad denominada "Eduardo Lucena, Centro Filarmónico Cordobés" (1887-1902). Blog del Real Centro Filarmónico de Córdoba "Eduardo Lucena". <https://rcfelcordoba.wordpress.com/2015/04/25/historia-de-la-tuna-o-estudiantina-cordobesa-refundadora-de-sociedad-denominada-1887-1902/>

tices que no abordaremos aquí, muestran en común un claro predominio de instrumentos de cuerda pulsada (ocasionalmente se utiliza igualmente el violín) y pequeña percusión. En la mayoría de los casos, a las guitarras como base armónica (en general junto a un bajo acústico o contrabajo, -y puntualmente también el acordeón-) se une la sección melódica realizada habitualmente por los instrumentos de plectro, lo que comúnmente denominamos de "pulso y púa" (también pueden incluir instrumentos de viento como las flautas traveseras, y otros de influjo folclórico). Nos referimos a bandurrias, laudes, mandolinas, mandolas, y otros cordófonos del diverso espectro propio del folclore como el timple canario, y otras variantes latinoamericanas como el charango, el cuatro, el ukelele, etcétera. Dentro de la familia de la percusión y con este origen podemos encontrar el bombo andino o el cajón peruano, llegados a las universidades españolas muchos de ellos -como parte del repertorio-, a través de un viaje o tránsito cultural de "ida y vuelta" desde la península ibérica pasando por latitudes americanas (Belmonte, 2016). A estos hay que unirles otros instrumentos idiófonos y membranófonos como panderetas, e instrumentos de pequeña percusión también propios del folclore.

Estas agrupaciones podemos encontrarlas en su versión instrumental, como rondallas y orquestas "de pulso y púa", y también como for-

maciones mixtas (vocales e instrumentales), a las que pertenecen las tunas y estudiantinas. Estas interpretan un repertorio variado, cada vez más amplio, aunque centrado especialmente en la canción popular española y latinoamericana, como coplas, zarzuela, pasodobles, boleros, etcétera.

En ellas se ofrece formación musical elemental a sus componentes, fundamentalmente estudiantes y egresados tanto en la práctica instrumental como en el canto, manteniendo un contacto con la sociedad a través del referido repertorio tradicional y folclórico cada vez más diverso y ecléctico.

Respecto a su origen y precedentes debe reseñarse que el cantar de estudiantes aparece documentado desde el siglo XII a través de su aludido vínculo con la religiosidad y con los *studia generalia*: las primeras universidades. Desde ese momento y a través del *goliardismo* y otras manifestaciones, la relación entre el ámbito estudiantil y la música popular iba a discurrir por caminos diversos impregnando la literatura de la Edad Media y Moderna (Morán *et al.*, 2003, pp.24-35)

Los grupos de estudiantes organizados en grupos más o menos numerosos para cantar y tañer instrumentos no siempre gozaron de buena reputación manteniéndose en el imaginario colectivo ciertos tópicos y estereotipos peyorativos que podrían explicar en la actualidad la pervivencia de puntuales actitudes de



Imagen 4. Tuna de Magisterio de la Universidad de Málaga en la actualidad.

recelo hacia las tunas y otras agrupaciones universitarias similares, lo que queda también evidenciado por los escasos trabajos de investigación sobre ellas realizados hasta ahora. Como excepciones, cabe destacar en este sentido las aportaciones de la web “Portal de Tunas y Estudiantinas del Mundo”, la asociación *Tunae Mundi*, la revista *Legajos de Tuna*, y los trabajos de Roberto Martínez del Río en el Museo Internacional de Estudiante. Todas estas iniciativas colaboran para ofrecer una visión historiográfica actualizada sobre estas agrupaciones musicales universitarias de indudable valor patrimonial (*Tunae Mundi*, 2020) (Martínez del Río, 2020).

La concreción actual de tunas y estudiantinas, más allá de los referidos vestigios, se remonta especialmente a la ya citada reconstrucción idealizada del estudiante como trovador que se iniciaba a mediados del siglo XIX. Se conservan fuentes literarias que apuntan su existencia previa en el ámbito académico como grupos de universitarios que tañen instrumentos y cantan con fines lúdico-pecuniarios. No obstante, en la actualidad, los modelos contemporáneos tan difundidos en las universidades son herederos de formaciones que en su inicio tuvieron un carácter lúdico, corporativo, asistencial así como benéfico, y que dentro de la universidad -también fuera de ella- estarían vinculados con grupos creados fundamentalmente en torno a la festividad de Carnaval desde mediados del

ochocientos.

Las tunas españolas y latinoamericanas mantienen *grosso modo* su vínculo con la universidad como seña identitaria, así como la particularidad de su vestimenta característica, que hace referencia al imaginario iconográfico decimonónico readaptado en España tras la Guerra Civil, y que recrea la idea del uniforme estudiantil de raigambre barroca dentro de diferentes pervivencias y variedades (F. O. Martín Sárraga, 2020). Así, y por resumir brevemente este aspecto, más complejo y enjundioso de lo que aquí podemos apuntar, el traje negro normalizado actualmente incluiría como prendas destacadas una capa, ocasionalmente un bigornio, el jubón, y casi siempre (desde la década de 1950) becas como señas denotativas de su filiación académica. No es así en el caso portugués en el que la indumentaria de las populares tunas lusas se asemeja a un traje negro con levita y pantalón o falda en su caso, con corbata sobre camisa blanca, estandarizado como uniforme estudiantil en todo el país.

Estas agrupaciones perviven hoy en día en la mayoría de las universidades españolas, teniendo igualmente una tradicional implantación en las portuguesas y en las latinoamericanas. En ellas, generalmente diferenciadas por sexos, aunque no siempre -debe destacarse la deriva actual de incremento en la creación de tunas femeninas en España, proceso paralelo



Imagen 5. Tuna Universitaria Complutense de Madrid. Tuna Femenina de Madrid en la actualidad.

a la pujante presencia y protagonismo de la mujer en la universidad (Guil y Flecha, 2015). Cabe destacar, en el caso español, las tunas femeninas de diversas facultades de las universidades de Granada, Valencia, Cádiz, Salamanca, Almería, Alicante, Universidad del País Vasco, Complutense de Madrid, Málaga, León o La Laguna entre otras. Esta presencia se está manifestando con igual o mayor grado en las universidades lusas e hispanoamericanas, así como de manera anecdótica en centroeuropa, como es el caso de Holanda, propiciadas tal vez por la histórica impronta cultural española en este país. Las tunas de géneros mixtos son más frecuentes en Portugal y en Latinoamérica, aunque todavía prevalecen las que se constituyen de forma segregada.

Por su parte y respecto a las tunas masculinas, serían muchas las que podríamos citar aquí, aunque por apuntar algunas de las que son señeras en la actualidad, nombraremos a las de las facultades de Medicina, Derecho, Magisterio y Ciencias Económicas- Empresariales, todas ellas dispersas por toda la geografía española en las principales universidades del país, junto a las las universitarias o de distrito -con miembros de todas las facultades- como las de Salamanca o Granada.

Junto a estas agrupaciones, pero en su vertiente exclusivamente instrumental, debemos aludir a la Orquesta de Pulso y Púa de la Universidad Complutense de Madrid -derivada de la Aso-

ciación de Antiguos Tunos de la Universidad de Madrid-, o la de la Universidad de Sevilla.

También citaremos aquí -continuando con nuestra ejemplificación y concreción de todas estas formaciones en la Universidad de Zaragoza-, a una agrupación que continúa y reelabora esta tradición musical: la "Trova Sertoriana o Trova Universitaria" del Campus de Huesca. Se trata de una formación mixta residente en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación que cuenta con un objetivo primeramente formativo, abierta no solo a estudiantes, sino a toda la comunidad universitaria -incluyendo a P.D.I. y P.A.S.- con la colaboración de docentes de música del conservatorio de Huesca y de enseñanzas medias, así como destacados miembros del ámbito del folclore aragonés, dentro de un proyecto educativo integrador, innovador y diverso, de manifiesta vocación por la transferencia social del conocimiento. En esta agrupación, desde la base de la formación tímbrica propia de una orquesta de pulso y púa, se perfecciona también el canto colectivo a través de un repertorio que incluye arreglos musicales de piezas instrumentales clásicas, zarzuela, canción popular española (copla, bolero, pasodoble etcétera), así como numerosos temas musicales propios del folclore español y latinoamericano. La acción educativa y formativa se concreta en la labor didáctica realizada por sus profesores, dedicados a la enseñanza instrumental y también a la mejora de la técnica vocal y el canto. El



Imagen 6. Trova Sertoriana. La Trova Universitaria. Facultad de CC. Humanas y de la Educación (Huesca). Universidad de Zaragoza.

grupo, como asociación cultural universitaria, colabora activamente en actos académicos y conciertos sin ánimo de lucro dentro y fuera de la ciudad. En la actualidad, como ocurre en algunas de las agrupaciones descritas, su participación ofrece a los estudiantes créditos “de libre elección” (ECTS).

LAS AGRUPACIONES CAMERÍSTICAS, ORQUESTALES Y OTRAS FORMACIONES. PROGRAMACIÓN CULTURAL UNIVERSITARIA Y MARCOS DE COLABORACIÓN CON LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA.

La forma más elaborada y especializada en las agrupaciones musicales universitarias se materializa gracias a ciertas instituciones académicas con suficiente entidad como para organizar entre sus miembros formaciones musicales orquestales. Para formar parte de ellas es necesaria una notable formación y conocimientos previos a nivel técnico e interpretativo dada su especialización, por lo que no se trata de agrupaciones destinadas a la generalidad de la comunidad universitaria. Así, en el caso de la Orquesta Clásica de la Universidad de Zaragoza, casi todos sus miembros son estudiantes con el título profesional de música.

En muchas ocasiones, es necesaria para su constitución la colaboración con conservatorios u otras agrupaciones orquestales profesionales de la localidad. Su exclusividad formativa para iniciados y semi-profesionales no interfiere en su función divulgadora ni en la transferencia a la sociedad en general, a la que se dirigen sus conciertos. Cabe también apuntar que estas orquestas no están exentas de contradicciones cuando las preceptivas pruebas de acceso dejan fuera a los miembros de la comunidad universitaria en favor de profesionales externos atraídos por la remuneración que en algunos casos pueda ofrecerse. No debieran entenderse estos conjuntos instrumentales como entidades destinadas a un ámbito instructivo pre-profesional, compuestos en su mayoría por elementos ajenos a la universidad, y que otorguen una mayor importancia a la excelencia del resultado que al objetivo formativo que debiera caracterizarlos de forma prioritaria. Así pues, no se trataría de imitar modelos de orientación preparatorios para una futura orquesta profesional, cuya referencia pudiera ser la Joven Orquesta Nacional de España (J.O.N.D.E.), institución que constituye una auténtica antesala para excelentes instrumentistas, u otras jóvenes orquestas nacidas en el seno de los Conservatorios Superiores de Música (Turina, 2008).

Aunque contando puntualmente con los necesarios refuerzos profesionales, el alumnado



Imagen 7. Orquesta Clásica de la Universidad de Zaragoza.

tendría que ser el pilar básico de estas agrupaciones que debieran adaptarse al material humano disponible y cambiante de la universidad, adecuando su repertorio e integrando prioritariamente a los miembros de la comunidad universitaria, no perdiendo así su objetivo formativo primordial.

Algunos de los ejemplos destacados de estas iniciativas orquestales universitarias -con diversas casuísticas y circunstancias, por citar solamente algunas de ellas- son las jóvenes orquestas universitarias de la Universidad de Granada, la Orquesta Sinfónica de la Universidad Complutense de Madrid, Orquesta UC3M (Universidad Carlos III de Madrid), la Orquesta Clásica de la Universidad de Zaragoza, o la Orquesta XVI-XXI de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, entre otras.

Las bandas de música, así como las más recientes incorporaciones de las Big Bands son agrupaciones de creciente implantación en la universidad que comienzan a contar también con ejemplos destacados. En este sentido, es necesaria la revisión de la importancia en el ámbito musical de las bandas de música, imprescindibles en el paisaje sonoro desde el siglo XIX, cuyo papel determinante en la historia de la música española ha sido puesto en valor entre otras iniciativas a través de los recientes congresos nacionales de bandas a través de la comisión de trabajo sobre éstas de la Sociedad Española de Musicología, realizados anualmente en diferentes universidades espa-

ñolas (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad de Jaén, etcétera).

Por otra parte, la difusión progresiva de los estudios reglados de jazz y música moderna ha propiciado -al igual que en el caso de las orquestas- la aparición en el ámbito universitario de la formación tímbrica de gran formato clásico de este género musical: la Big Band. Sirvan de ejemplo las de las universidades Complutense de Madrid y de Salamanca o la de la Universitat de Barcelona.

Para finalizar, debe señalarse el hecho de que la universidad ofrece posibilidades de coordinación, gestionando y promoviendo el uso de sus espacios para ensayos, organización de cursos, seminarios y congresos, así como para programar ciclos de conciertos y otros eventos musicales que pueden dinamizar la escena musical universitaria, propiciando así la aparición de grupos de música de cámara y otras agrupaciones tímbricas. Para ello, resulta también esencial la incentivación y realización de conciertos, concursos y certámenes que favorezcan la aparición de grupos musicales, así como la creación de sociedades culturales musicales universitarias, también de música popular contemporánea, pop-rock, etcétera, dedicadas -al margen de la música clásica- a otros géneros como el jazz, el flamenco y las músicas de raíz o folclóricas, cada vez más presentes en el ámbito académico.



Imagen 8. Big Band de la Universidad de Salamanca

CONCLUSIONES

La actividad de las agrupaciones musicales creadas en el ámbito universitario constituye un elemento fundamental de la oferta cultural propuesta por estas instituciones académicas. En ellas, los grupos vocales y/o instrumentales tienen un importante papel formativo, divulgativo y representativo. Del mismo modo se convierten en asociaciones idóneas para el aprendizaje y la práctica musical.

La clasificación aquí expuesta de estas formaciones muestra su diversidad y dinamismo, influidas tanto por la tradición como por la aparición de nuevas propuestas, lenguajes y estilos musicales.

La dimensión formativa y pedagógica de las agrupaciones musicales universitarias debiera prevalecer sobre el resto de intereses y objetivos propuestos para las mismas. En este sentido resultan imprescindibles la participación activa del personal docente e investigador y del alumnado adecuadamente incentivados, como base fundamental sobre la que asentarse.

Las agrupaciones musicales universitarias son sociedades de un marcado componente educativo, mostrándose como agentes de divulgación musical y transferencia, que colaboran a través de su regular actividad concertística en toda una serie de procesos de difusión cultural y transformación social.

Los grupos corales e instrumentales dependientes y/o generados en el ámbito universitario, así como los actos académicos tradicionales con música y su repertorio, constituyen un patrimonio inmaterial a proteger desde la propia universidad, que debe velar por su estabilidad, proyección y pervivencia.

Las agrupaciones musicales universitarias pueden y deben convertirse, al margen de su papel meramente representativo, en auténticos agentes de formación y promoción de la música, reflejando -además de otros indicadores académicos o científicos-, la riqueza cultural como un valor añadido esencial que refrende la categoría de cada universidad.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS:

- Arlegui Suescun, J. (2005). *Escuela de Gramática en la Facultad de Artes de la Universidad Sertoriana de Huesca: (siglos XIV-XVII)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses, Diputación Provincial de Huesca.
- Barcala Muñoz, A. (1985). *Las Universidades españolas durante la Edad Media. Anuario de estudios medievales*, 15, 83-126.
- Belmonte, J.C. (2016). *Evolución organológica y de repertorio en la Estudiantina o Tuna en España desde el fin de la Guerra Civil española: La influencia de ida y vuelta*

- entre España y Latinoamérica. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio digital Dehesa. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3941?show=full>
- Campos & Fernández de Sevilla, F. J. (2005). La devoción a la Inmaculada Concepción en las Relaciones Topográficas. *La Inmaculada Concepción en España: religiosidad, historia y arte*, Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, Ediciones Escorialenses.
- Cuenca Toribio, J. M. (2003). *Catolicismo social y político en la España Contemporánea (1870-2000)*. Unión Editorial.
- Copland A. (1955). *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica.
- Estarán Molinero, J. (2003). *Catolicismo social en Aragón (1878-1901)*. Fundación Teresa de Jesús.
- Fernández-Herranz, N. S. (2019). Los orígenes del movimiento coral en España. *Artseduca*, 23, 148-169. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/3883>
- Fiske, H. (2004). Las cautivantes ideas que musicales que poseen los estudiantes. En W. Bowman, & L. Frega (eds.), *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical. Un compendio*. SB editorial.
- García-Bernalt Alonso, B. (2013). *Catálogo del Archivo de Música de la Capilla de la Universidad de Salamanca*. Universidad de Salamanca.
- García-Bernalt Alonso, B. (2014). *En sonoros acentos: la capilla de música de la Universidad de Salamanca y su repertorio (1738-1801)*. Universidad de Salamanca.
- Gembero Ustárroz, M. (2016). El desconocido universo musical de las universidades hispanas en la época moderna, Salamanca como modelo. *Revista de Musicología*, 39(1), 246-255.
- Gómez, O. (1955). Juramentos Concepcionistas de las universidades españolas en el siglo XVII. *Archivo Ibero-Americano. Revista franciscana de Estudios Históricos*, 15, 1003-1010.
- Guil Bozal, A. & Flecha García, C. (2015). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 17(24), 125-148. <https://doi.org/10.19053/01227238.3303>
- Hernández Díaz, J. M. (1997). La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas. *Aula*, 9, 19-44.
- López Casanova, B. (2002). La música en el Magisterio de las Escuelas Normales y su proyección a la primera enseñanza desde 1837 a 1930. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 49, 29-44.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Martín Sárraga, F. (2020). El traje académico español tras la abolición del traje talar pervivió hasta la Segunda República, *Tunae Mundi*. <http://tunaemundi.com/publicaciones/articulos/siglo-xxi/1628-el-traje-academico-espanol-tras-la-abolicion-del-traje-talar-pervivio-hasta-la-segunda-republica>
- Martín Sárraga, F. (2012, 13 de abril). *Sociedad, Universidad y Tuna* [sesión de conferencia]. I Congreso Iberoamericano de Tunas, Centro Cultural 'Puertas de Castilla', Murcia.
- Martín Sárraga, F. (2020). Crónica del viaje de la Estudiantina Española al Carnaval de París de 1878 según la prensa de la época, *Tunae Mundi*. <https://www.tunaemundi.com/index.php/component/content/article/7-tunae-mundi-cat/166-cronica-del-viaje-de-la-estudiantina-espanola-al-carnaval-de-paris-de-1878-segun-la-prensa-de-la-epoca>
- Martínez del Río, R. (2006). *Museo Internacional de Estudiante*. Consultado el 22 de noviembre de 2020. <https://www.museodelestudiante.com/>

- Morán Saus, A. L., García Lagos, J. M. & Cano Gómez, E. (2003). *Cancionero de estudiantes de la Tuna. El cantar estudiantil de la Edad Media al siglo XX*. Universidad de Salamanca.
- Nadal García, I., López Casanova, B., Fernández Amat, M. C. & Juan Morera, B. (2018). El coro Cantatutti. Una práctica musical inclusiva en la Universidad de Zaragoza. En Roig-Vila R. (coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 859-869). Octaedro.
- Nagore Ferrer, M. (2013). Santiago de Masarnau, precursor del movimiento coral en España. *Cuadernos de Música iberoamericana*, 25-26, 257-274. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMLB/article/view/58961>
- Oriola Velló, F. (2009). Los coros parroquiales y el motu proprio de Pío X: La diócesis de Valencia (1903-1936). *Nassarre, Revista Aragonesa de Musicología*, 25, 89-108. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/83/06oriola.pdf>
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.
- Polo Carrasco, J. (1985). Los juramentos inmaculistas de la Universidad. Cabildo Catedralicio y Ciudad de Zaragoza (1617-1619). *Cuadernos de historia Jerónimo Zurita*, 49-50, 87-117.
- Portal de Tunas y Estudiantinas del mundo (2020). Consultado el 14 de noviembre de 2020. <http://Tunas.es>
- Ramón Salinas, J. (2018). *Música, artes visuales y escénicas, y otros espectáculos en Huesca durante la Primera Restauración (1875-1902)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses, Diputación Provincial de Huesca.
- Ramón Salinas, J. & Zavala Arnal, C. M. (2017). Los inicios del coralismo profano altoaragonés a principios del siglo XX. El orfeón Zaragozaano, el primer orfeón Oscense y otros en la provincia de Huesca. *AACA Digital, Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 39. <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1320>
- Revuelta González, M. (2002). La organización de los primeros movimientos de acción católica La Época de la Restauración (1875-1902). En J. M. Jover Zamora (ed.), *Historia de España Menéndez Pidal*, 26 (pp. 101-106). Espasa Calpe.
- Sánchez de Andrés, L. (2009). *Música para un ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Sociedad Española de Musicología.
- Torres, F. (2015). Ritos y liturgias en el Alma Mater. Salmantica docet. *Revista Digital de Cofradías y Salamanca*. <http://www.pasionensalamanca.com/2015/04/ritos-liturgias-universidad.html>
- Tafari, J. (2000). El origen de la experiencia musical. *Eufonía*, 20, 81-92.
- Turina, J. L. (2008). Las jóvenes orquestas y la formación musical de carácter profesional. *Revista Neuma*, 1, 74-80.
- Virgili Blanquet, M. A. (2004). Antecedentes y contexto ideológico de la recepción del Motu Proprio de Pío X. Actas del simposio internacional "El motu proprio de San Pío X y la música (1903-2003)", (Barcelona, 26-28 de noviembre de 2003). *Revista de Musicología*, vol. XXVII (1), 23-42.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Eudeba.
- Willems, E. (2004). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Paidós.

Roit Feldenkreis started in the arena of classical music in the “classical” way. As a young girl she trained in Israel and the USA to become a soprano singer with everything that entails, practice, discipline and hard work in the face of challenge. This seemingly predictable beginning has converted into a road of exploration for Roit in which she has been constantly investigating and pushing the boundaries of the classical traditions as well as cultural and geographical boundaries as an international orchestra conductor.

Prizewinner at the London Classical Soloists Conducting Competition (2014) and a leading musician in the International music arena, Roit has served for 8 years as the Founder and Music Director of the Israeli Moshavot Chamber Orchestra, a leading orchestra in Northern Israel (2011-2019), located in the prestigious Elma Arts Hall. Under Roit’s leadership, the orchestra has dedicated itself to performing innovative world-premiere compositions by living composers from Israel and around the world, as well as regularly performing family-oriented concert series to promote classical music to under-privileged youth and annual charity concerts with talented young soloists.

In 2019 Roit relocated to Barcelona with her family, where she now is an Associate Conductor with the Catalan Chamber Orchestra in Barcelona and a guest conductor collaborating with numerous orchestras in Spain and Europe. A leading entrepreneur and innovator, Roit has created in Barcelona the “Musicians Talk Music” Live Series, which hosts first-class international musicians in comprehensive, down-to-earth conversations about music with viewers from all over the world and is a sought-after lecturer in the fields of music and leadership. An innovative, creative musician, Roit promotes interdisciplinary artistic collaborations to challenge the usual norms of classical music and create a deep audience connection and appreciation.

Internationally, Roit conducted at the Montevideo Philharmonic Orchestra (Uruguay) with soprano Sivan Rotem and cellist Virginia Aldado and the Zacatecas Philharmonic Orchestra (Mexico) with pianist Tiffany Poon, Campana Philharmonic Orchestra in Naples (Italy) with soprano Luana Lombardi, London City Orchestra (UK) with pianist Jayson Gillham, National Congress Symphony Orchestra of Paraguay with flutist Adriana Aquino Navarro, Bombay Chamber Orchestra (India) with violinist Hadar Rimon amongst others. Roit is invited this season to conduct in Mexico, Cyprus and more.

To name a few Israeli orchestras whom Roit conducts regularly to date: The Israel NK Orchestra, Ra’anana Symphonette Orchestra, Be’er Sheva Sinfonietta, Ramat Ha’sharon Symphonic Orchestra, Carter’s Symphonic Orchestra, Israel Chamber Orchestra and others. She is also a dedicated music educator, creating children’s music programs and special interdisciplinary concerts.

Starting her musical career as a soprano singer, Roit Feldenkreis has performed as a soloist with the Philharmonic Choir of Israel and the Israeli Opera Choir, among others. She has also conducted choirs in Israel and around the world, including the Philharmonic Choir in Maestro Daniel Oren’s



by Ana M. Vernia

ROIT FELDENKREIS

production of Puccini's "Madam Butterfly" with the Israeli Philharmonic Orchestra. A classically-trained soprano, Roit puts a focus on the score's melodic lines, to create a powerful orchestral melody in every piece.

A Tel Aviv University graduate, Roit holds a Master's degree in Orchestral Conducting from the University's Buchman-Mehta School of Music, where she studied with Yoav Talmi and Mandy Rodan. Other conductors with whom she has studied include Noam Sheriff, Zsolt Nagy, Achim Holub, Avi Ostrovski, Ze'ev Dorman, Helmut Riling, Manfred Honneck and Julian Raichlin, to name a few.

Ella Milch-Sheriff – "She impressed me immensely with her absolute control of the orchestra and the musical material. All these were achieved by minimal elements and modesty on one hand but hand safe and determination on the other."

Sivan Rotem – "I sang under the baton of Roit Feldenkreis and The Montevideo Philharmonic two 20th century works, Roit had a great success in leading the orchestra with her clear and musical conducting."

Gisele Ben-Dor – "Roit has an extraordinary artistic ability"

Jacob Ter Veldhuis – "I have worked with numerous conductors and I was impressed by her personality and spirit. Roit is the energetic modern conductor orchestras of today need"

Ella Milch-Sheriff — "She impressed me immensely with her absolute control of the orchestra and the musical material. All these was achieved by minimal elements and modesty on one hand but hand safe and determination on the other."

Sivan Rotem – "I sang under the baton of Roit Feldenkreis and The Montevideo Philharmonic two 20th century works, Roit had a great success in leading the orchestra with her clear and musical conducting."

Gisele Ben-Dor – "Roit has an extraordinary artistic ability"

Jacob Ter Veldhuis – "I have worked with numerous conductors and I was impressed by her personality and spirit. Roit is the energetic modern conductor orchestras of today need"

Ana M. Vernia Why did you choose music as your profession?

Roit Feldenkreis:

I feel that music actually chose me. I grew up as a singer with a great passion for classical music and soon dreamt of becoming a professional musician, but I thought that making a living would be too difficult. I was a good student so I thought about pursuing other fields, but ultimately always returned to my greatest love. I was lucky to receive great opportunities as a conductor and build a musical career doing what I love the most. I find that nothing else gives me deep satisfaction and joy like being a musician does.

AV Although you started in the choral world, why did you focus on conducting?

RF

Although being a soprano singer is who I am and will always remain my primary instrument, I feel that as a conductor, I get to be part of the entire piece and see the entire musical picture. I have the privilege to perform with the greatest instrument that exists – the symphony orchestra, and to shape the color and timbre of this huge instrument. Being a conductor gives me the opportunity to work with the orchestra, as well as choirs, soloists and other performers and being a soprano gives me an advantage in working on vocal pieces, which I find very rewarding. Combining all of these musical aspects is the most exhilarating experience in the world.

AV From your experience, do you consider conducting to be still a male-dominated profession?

RF

I believe that the world has changed drastically in the past ten or fifteen years and that orchestras are quickly realizing that women are more than capable in leading the world's classical

music scene on all levels. I'm extremely lucky to take part in this amazing change and to receive such wonderful opportunities. Having said that, there is definitely room for improvement, especially when taking into account the extremely small number of women who are serving as music directors of the world's leading orchestras. I have strong faith that the classical music world will continue to evolve and give female conductors their well-deserved opportunities in the "big league".

AV What has been your biggest challenge that you have faced in your musical training?

RF

I had two main challenges in my musical training. The first is finding my own musical voice and confidence. As musicians, we are used to receive criticism throughout our musical studies, as thing that makes us at times extremely vulnerable and apprehensive. We must find our own voice if we want to stay true to ourselves as artists, and not solely play or conduct in the way we have been taught by our teachers. This is a little like leaving our parents' home and becoming independent, and in my opinion, very important for all musicians. This is why I try to bring my own musical interpretation to every piece I perform and stay true to my own musical voice.

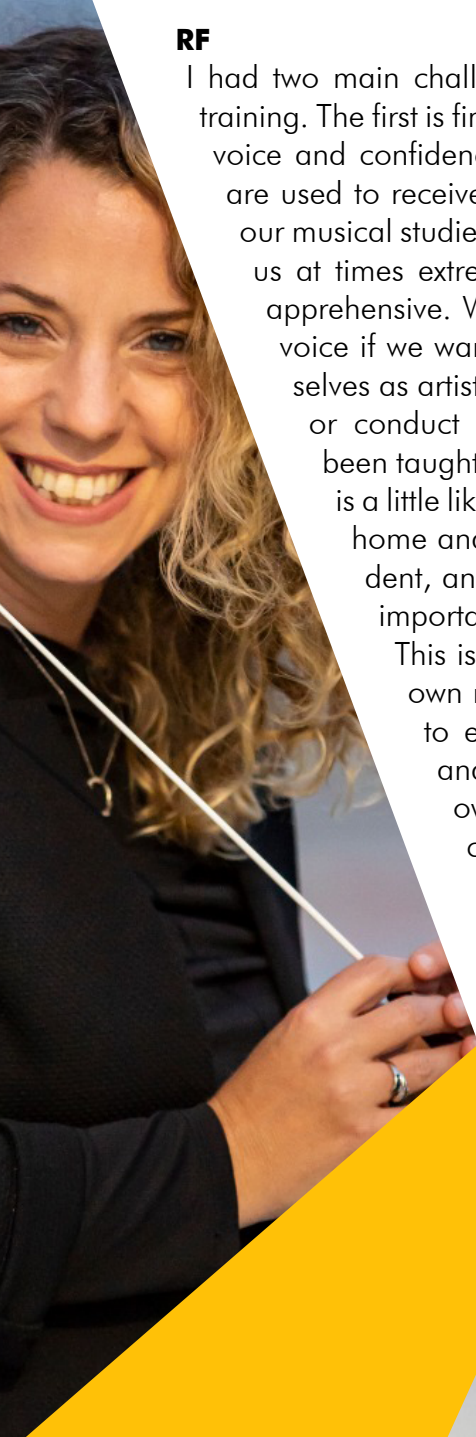
The second challenge was to try to combine my career plans and family life.


As a mother of three young children, it was almost impossible to achieve my conducting goals during the first few years while trying to gain experience and finishing my Master's Degree. I had to make sacrifices and put my career on hold for some time because I wanted to be the best mother I could be for my children. Nowadays, they are a bit older and my husband's career allows him more flexibility so everything is more balanced and it is easier for me to pursue my goals and dreams. I think this is a huge challenge for all young parents who want a career in performing arts and one that can be overcome only by extensive family support. I'm extremely grateful to have both things, an international conducting career and the family life I have always wanted and I feel they balance each other.

AV We are now in a complicated situation for art and culture, due to the pandemic we are suffering. Do you think that the support received by the institutions is sufficient? What needs does Art and Culture have at the moment?

RF

I think that the situation is extremely difficult for everyone and as I do not see the entire financial picture of each country, I can only offer my humble point of view. At the moment, many of my friends and colleagues are struggling to stay afloat, some of them unemployed since March 2020 due to the closing of many orchestras and opera houses all over the world. This, of course, is also happening in many other sectors, such as tourism and restaurants, but I will focus on the art world. I believe that many countries provide sufficient support for survival for the time being, but that art is an essential need for everyone, now more than ever. In these dark times, the one thing that can lift our spirits and give us a reason to continue fighting this pandemic, is art. Music, theater, museums, ballet and any other form of art are greatly important for the well-being of all human beings and there are proven, safe man-





ners of maintaining our culture intact during these unprecedented times.

AV Do you consider that musical training is adapted to the new times?


RF

I think that institutions and universities are doing their best to keep up with the times, but I do have some reservations as to the changes that are needed to be made in order to stay relevant in our ever-changing world. This is why in the past several years, I have been mentoring young musicians in dedicated workshops and consultations, so that they will receive the “new-world’s” set of rules. I believe that as musicians, we need to learn how to manage our own careers and be the driving force of our own goals and ambitions. I feel as though young musicians today get an inaccurate idea of what the classical music world is really like, and that this has to change. I’m excited to see that some institutions have started to incorporate career studies in their formal training with musicians such as my colleagues and myself, and are making a great effort to give young musicians the tools they need for their future careers.

AV From your international perspective, how do you see Spain with regard to music education and training?

RF

I see Spain as one of Europe’s leading countries regarding music education and training and especially love collaborating with my Spanish colleagues, who are all extremely passionate, dedicated and at the highest level of professional music-making. Orchestras and music institutions in Spain are home to some of the world’s leading musicians and I feel very blessed to



live in such a wonderful place. I hope to perform with Spain’s top-tier orchestras and become a part of the country’s leading musical influencers.

AV What recommendations would you give to current music students?

RF

I would tell them to study and play well, of course, but also to acquire the much-needed skills of the 21st century, such as management, entrepreneurship, inter-personal skills and more, so that they are free to create whatever they wish in their careers. I would also tell them that they can be whatever they wish to be and that there are many excellent tools that can help them achieve their goals in their own way.

AV Thank you very much for your time and your words for ARTSEDUCA

RF

Thank you very much for inviting me to this interview and I hope my experience will help others in their pursue of a professional music career. Follow my musical journey on Instagram @roitfeldenkreis or www.roitfeldenkreis.com



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**APRENDIZAJE DE LOS PALOS FLAMENCOS
MEDIANTE EL USO DE LA PINTURA
ABSTRACTA**

LEARNING FLAMENCO STYLES THROUGH THE USE OF ABSTRACT PAINTING

TERESA COLOMINA-MOLINA

Universidad de Murcia

RESUMEN

Para mostrar al alumnado del grado universitario de educación las posibilidades de la pintura abstracta como herramienta didáctica se diseña una actividad que permite distinguir los principales palos del flamenco: saetas, fandangos, tangos, seguiriyas y soleares. Se ha utilizado una metodología mixta, aunando aspectos cuantitativos (cuestionario y análisis estadístico) y cualitativos (entrevista semiestructurada y la observación de sujetos). El uso simultáneo de la música y las artes plásticas permite un aprendizaje lúdico y creativo para el discente. Así como desarrollar estrategias didácticas que le ayuden en su futura labor docente, y una mayor comprensión sobre las últimas tendencias de hibridación artística. Los elementos más utilizados para pintar han sido la melodía y la letra, destacando una correlación entre las piezas escuchadas, la forma y el color representados. Así mismo, se ha observado que la carencia de conocimientos musicales previos no invalida la comprensión y disfrute de la propuesta educativa que se ha ejecutado.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, Educación musical, Música flamenca, Pintura abstracta

ABSTRACT

In order to show the students of the university degree of education the possibilities of abstract painting as a didactic tool, an activity is designed that allows them to identify the main flamenco styles: saetas, fandangos, tangos, seguiriyas and soleares. A mixed methodology has been used, combining quantitative aspects (questionnaire and statistical analysis) and qualitative aspects (semi-structured interview and observation of subjects). The simultaneous use of music and visual arts allows for a playful and creative learning process for the student. As well as developing didactic strategies that will help them in their future teaching work, and a greater understanding of the latest trends in artistic hybridation. The elements most used for painting have been the melody and the lyrics, highlighting a correlation between the pieces heard, the form and the colour represented. Likewise, it has been observed that the lack of previous musical knowledge does not invalidate the understanding and enjoyment of the educational proposal that has been executed.

KEYWORDS

Learning, Musical education, Flamenco music, Abstract paint

1. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006) publica una hoja de ruta para la educación artística, donde plantea un uso interdisciplinar de diferentes materias educativas y propone una estrecha colaboración entre docentes de diferentes áreas. Aprender a valorar y fomentar el respeto por otras culturas, implica crear actuaciones que inicien al sujeto en el conocimiento de la suya propia. Parte de esta responsabilidad recae sobre la actuación del profesorado. No basta con mostrar expresiones artísticas, es necesario incentivar la creatividad del alumnado, haciéndole partícipe del hecho artístico y cultural. Esta misma entidad declaró el flamenco, Patrimonio Inmaterial de la Humanidad en el año 2010. Así, la comunidad internacional ponía de manifiesto la capacidad de este arte, mediante la variedad de palos, de expresar sentimientos y emociones universales como son la angustia, la tristeza, dolor, alegría, amor y desamor (Padial, Ibáñez, et al., 2018).

El currículo de educación infantil, recogido en el Decreto n.º 254/2008, dispone que una de las competencias principales de la etapa de infantil, es la competencia comunicativa, y que la expresión artística, ya sea del ámbito de la plástica o musical, se ubica en este epígrafe. Así mismo, el alumnado ha de desarrollar la capacidad de conocer y respetar diversas manifestaciones culturales y del folclore propios de su entorno. Estos aprendizajes sirven de base en el desarrollo de la competencia conciencia y expresiones culturales, del área de educación artística, durante la educación primaria, incluida en el Decreto n.º 198/2014. Este Decreto se fundamenta a su vez, en El Real Decreto 126/2014, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y específica la importancia de conocer especialmente del patrimonio cultural y artístico español, aque-

llas manifestaciones declaradas patrimonio de la humanidad.

1.1. Fusión artística y educación

La hibridación y la interdisciplinariedad de las artes es un fenómeno observable dentro y fuera del contexto educativo (Medina, 2008). Desde principio de siglo XX y con la aparición de las vanguardias artísticas, se ha explorado en las posibilidades de vinculación entre las disciplinas de música y pintura, entre otras. El pintor abstracto Vassily Kandinsky (1866-1944) realizó una serie de experimentos entre pintura, música y danza. A partir de una serie de acuarelas suyas, un pianista improvisaba algunas composiciones musicales que eran reinterpretadas por un bailarín. Creando una interconexión entre elementos plásticos, musicales y corporales (Kandinsky, 1994).

La búsqueda de cierto exotismo oriental establece una conexión entre la música de Isaac Albéniz, y pintores como Ignacio Zuloaga con la cultura andalusí, la cual, a su vez fomentó el desarrollo de diferentes disciplinas artísticas (Sanz, 2010). Los cubistas representaron objetos de la imaginería flamenca en sus pinturas. Sirvan de ejemplo, *Guitarra* (1913) de Pablo Ruiz Picasso y *Hombre con guitarra* (1914) de Georges Braque. Cabe destacar la figura del bailarín y pintor Vicente Escudero (1888-1980) que experimenta con el movimiento del baile y lo adapta a la estética cubista (Romero, 2016).

En la actualidad artistas como la cantante Rosalía (Barcelona, 1993); el cantautor Francisco Contreras (Elche, 1985) conocido como El niño de Elche y el bailarín Israel Galván (Sevilla, 1973), han presentado en escenarios nacionales e internacionales, la fusión entre el flamenco con otros estilos musicales, incluso con performance, butoh y pintura. Un ejem-

plo de esto fue el espectáculo *Metamorfosis*, de Israel Galván, basado en el relato de Kafka que “logró un éxito rotundo, tanto del público como de la crítica especializada (Navarro, 2006, p. 293).

En los últimos tiempos la educación apuesta por la metodología interdisciplinar, entendiendo esta como el trabajo en equipo del profesorado sobre contenidos que son comunes a diversas áreas de conocimiento. Así como invitar a la reflexión sobre una temática concreta desde diferentes puntos de vista, ampliando el conocimiento y el aprendizaje del alumnado (Pozuelos, et al., 2012). Por esta razón, es conveniente acercar al discente de magisterio, como parte de su formación, a diversas prácticas creativas que le permitirán desenvolverse en su futura labor docente (Hickey & Schmidt, 2019).

El estudio de las artes en conjunto otorga al alumnado la posibilidad de entender la realidad artística presente, fomentando el consumo de experiencias ubicadas en el arte contemporáneo. Por ello, es vital comenzar desde edades tempranas la interacción con el medio artístico (Acaso y Megías 2017). Sin embargo, el tiempo dedicado al aprendizaje de materias artísticas, durante la educación obligatoria, es diferente en cada comunidad autónoma, así como el perfil de los docentes que imparten estas asignaturas o el curso de implantación (López y De Moya, 2017). Ante esta heterogeneidad de aplicación resulta fundamental incidir en el hecho que una mejor, y no por ello mayor regulación, ayudaría a despojar a las asignaturas de música y plástica de ese cariz secundario que presentan respecto a las troncales, porque “la integración de las artes como uno de los pilares básicos de la escuela representa una de las soluciones a los retos a los que se enfrenta la educación del siglo XXI” (Yelo, 2018, p. 95). Por estas razones, se considera oportuno mostrar al alumnado de magisterio las interrelaciones curriculares entre materias artísticas para profundizar en el conocimiento y aprender a desarrollar estrategias innovadoras. Es recomendable que el futuro

profesor conozca otros lenguajes artísticos y experimente múltiples posibilidades expresivas como estrategia didáctica en el proyecto educativo del centro de enseñanza (Carrillo y Vilar, 2014).

2. METODOLOGÍA

Se parte de la pregunta de investigación si la pintura abstracta como herramienta permite contribuir al conocimiento de otras disciplinas artísticas, en este caso concreto de la música flamenca. Está basada en otro proyecto sobre pintura abstracta en conexión con el aprendizaje teatral, realizado por (Colomina, 2019).

Se ha confeccionado una actividad dirigida al alumnado de los grados de educación infantil y primaria. Trabajando conjuntamente las áreas de música y artes plásticas con el fin de realizar una introducción al flamenco, a través de la pintura abstracta. Se ha elegido este movimiento pictórico porque una de las características principales de la pintura abstracta es despojar al color de la figuración (de Micheli, 2004). Es decir, podemos abstraer el significado de los colores y relacionarlos con la emoción inherente a los cantes que se escuchan, ya que la voz flamenca expresa una intensa expresividad sonora (de las Heras y Calderón-Garrido, 2018).

Para ello, se ha seguido una metodología mixta aunando aspectos metodológicos cuantitativos (cuestionario y análisis estadístico) y cualitativos (entrevista semiestructurada y la observación de sujetos) con el objetivo de crear un estudio sólido y llegar a conclusiones más precisas (Molina, 2018; Pole, 2009). Con un enfoque constructivista que permite la participación activa del alumno. Se ha explicado los diferentes palos flamencos y se han analizado los dibujos propuestos por el alumnado, así como la interacción del alumnado con el flamenco mediante la pintura abstracta con la intención de alcanzar razonamientos que permitan contrastar los fenómenos experienciales de los sujetos. Para el análisis de datos se ha requerido hojas de cálculo Excel porque la muestra es muy pequeña y no ha sido necesario utilizar programas estadísticos más complejos.

2.1. Contexto

Esta actividad se ha realizado durante el curso 2019-2020 con alumnado perteneciente a los grados de educación primaria y educación infantil en una Universidad española. Durante cuatro sesiones de 2 horas de duración.

2.2. Muestra

La muestra se conforma con 15 mujeres estudiantes del grado de educación infantil y con 8 mujeres y 2 hombres estudiantes de la mención de música del grado de educación primaria, de edades comprendidas entre los 20 y 25 años. La elección de los sujetos es causal o accidental puesto que la participación de estos fue aleatoria y ha venido asignada por su inclusión en los estudios que cursaban.

2.3. Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es mostrar al alumnado las posibilidades de la pintura abstracta como herramienta didáctica, mediante una actividad que permita distinguir los principales palos del flamenco: saetas, fandangos, tangos, seguiriyas y soleares.

A su vez, como objetivos específicos se pretende:

Extraer el significado emocional implícito en cada uno de los cantes seleccionados para identificarlos con un color.

Seleccionar aquellos elementos del lenguaje musical necesarios a reforzar porque son la guía principal que permiten pintar lo que se escucha.

2.4. Instrumento

Durante las sesiones se tomaron fotografías y se realizaron videos del proceso (Gustafson, 1998). Se recopilaban las pinturas elaboradas por el alumnado. De acuerdo con los objetivos propuestos, para la recogida de datos se elaboró un breve cuestionario con el que valorar los conocimientos previos y los adquiridos durante la actividad. Estableciéndose un rango entre 1 y 10. Donde 1 significa nada y 10 mucho. De esta forma la respuesta del estudiante posee un mayor índice de rigor al estar

acostumbrado al manejo del sistema decimal (Batista-Foguet, et al., 2009).

Los estudiantes realizaron un posterior análisis y puesta en común que les facilitó explicar la asociación existente entre la música y las emociones percibidas; los parámetros musicales más útiles y la valoración final del conjunto.

2.5. Procedimiento y resultados

Sesión 1ª

Se le ha explicado al alumnado que los principales elementos musicales que permiten diferenciar unos estilos de otros son compás, ritmo y melodía. La armonía no se tuvo en cuenta dada su complejidad. A cambio, en la siguiente sesión se añadió un análisis del significado de las letras de los cantes elegidos.

El compás es la unidad fundamental del ritmo. De los estilos seleccionados todos van a estar sometidos al compás y al ritmo, excepto la saeta que es considerado un estilo libre. En flamenco existen tres tipos de compases diferentes: binario, ternario y amalgama.

Compás binario: es de cuatro tiempos, dejando el primer tiempo en silencio*, con la particularidad de acentuar el segundo y el cuarto tiempo de cada compás, en lugar del primero y tercero. En este grupo se encuentran aquellos palos que derivan de los tangos flamencos.

1*-2-3-4/1*-2-3-4//

Compás ternario: es de tres tiempos, dividido en un tiempo fuerte que recae sobre el primero de cada compás y dos tiempos débiles que corresponderán al segundo y tercer tiempo. Es el predominante en los fandangos y en buena parte de estilos flamencos.

1-2-3/1-2-3//

Compás en amalgama: es el más característico de la música flamenca. Su estructura rítmica y la distribución de los acentos marca la pauta para estilos tan variados como las so-

leares y las seguriyas. Las soleares tienen una alternancia de 6/8 y 3/4.

1-2-3/4-5-6//7-8/9-10/11-12//

La métrica de la seguriya también es un compás de amalgama, pero con alternancia de 3/4 y 6/8, inversa en ritmo al de la soleá.

1-2/1-2//:1-2-3/1-2-3//1-2/1-2/1-2://

Para familiarizar a los estudiantes con estos ritmos se efectuaron ejercicios de percusión corporal usando manos y pies contra otras partes

del cuerpo. Además, se emplearon materiales del entorno como sillas, mesas, puertas o paredes. Trabajando individualmente y en parejas.

El ritmo musical se entiende como la sucesión y combinación de sonidos y silencios de distintas duraciones. En cada uno de los palos seleccionados hay una rítmica característica presente y muy marcada por los instrumentos que acompañan. Esto genera una célula rítmica que se repetirá constantemente, dando lugar a un obstinado (Fig. 1).



Figura 1. Obstinado rítmico del fandango, soleá, tangos y seguriya.

Sesión 2ª

En esta sesión se les mostró a través de escuchas activas como el flamenco está compuesto de diferentes palos que, a su vez, se corresponden con las variedades tradicionales y pueden ser agrupadas en familias (Batista, 2003):

- Cantes sin guitarra u otro acompañamiento musical: tonás (martinete, carceleras y deblas), temporeras, romances y saetas.
- Soleares: soleares, la caña, el polo, bamberas, bulerías, jaleos extremeños y cantinañas.
- Seguriyas: seguriyas, livianas, serranas y cabales.
- Tangos: tangos, tientos, marianas, tanguillos, garrotín y farruca.
- Fandangos: fandangos, estilos de Málaga, granaínas, malagueñas, cantes de las jaberías, cante de los jabegotes, rondeña, verdiales y cantes de levante.
- Cantes de ida y vuelta: rumba, milonga, vidalita, guajira y colombiana.
- Folclore: campanilleros, villancicos, sevillanas y nanas.

A su vez, cada uno de estos palos contienen estilos diferentes que se pueden clasificar por criterios geográficos: soleá de Alcalá, tangos de Málaga, fandangos de Huelva. Por sus creadores: soleá de Joaquín de la Paula, seguiriya de Manuel Torre, etc. Y, además, las temáticas de las letras actúan como elemento diferenciador entre los distintos estilos y no solo como fuente literaria.

Sesión 3ª

Se comenzó pidiendo al alumnado relacionar colores con emociones. Esta idea surge, por un lado, del efecto sensible-moral del color defendido por Goethe (Franco-Taboada, 2015). Y también de la teoría de (Kandinsky, 1989) que relaciona ciertos colores a unas emociones específicas.

En un principio se pensó en elegir únicamente colores primarios: rojo, azul, amarillo, blanco y negro, ya que la gama de colores secundarios como el morado, naranja, verde o gris se resuelven con la suma de dos primarios (Klee, 1976). Aunque finalmente se dio libertad a los estudiantes en su elección para que resultase más sencillo concretar gráficamente la emoción elegida y no entorpecer la relación establecida entre color y sentimiento, ya que la

suma de colores no es equiparable a la adjetivación de los sentimientos.

La percepción sobre el color y los sentimientos que evoca cada tema propuesto tienen un cierto grado de subjetividad en el alumnado porque corresponden a valores culturales aprendidos, ya que como apunta Vargas-Melgarejo (1994) "Las estructuras significantes pueden aparecer expresadas como conceptos colectivos en forma de sistemas de categorías, por ejemplo, las formas, los tamaños, los colores, las cantidades, las texturas.

Seguidamente, se realizó la escucha de cinco cantos: saeta, fandango, soleá, tangos y seguiriyas. Cada uno pertenece a un palo flamenco distinto, tal y como se les había mostrado durante el desarrollo de la sesión anterior. El alumnado ahora debía prestar atención al estado emocional que le suscitaba cada uno de ellos y asociarlo a un color, atendiendo al compás, ritmo, melodía y letra.

Para una mejor comprensión del proceso se han reunido todos los ítems implicados: pertenencia a los grados de educación infantil y primaria; palo flamenco; título de la audición; estado emocional y colores asignados, en la siguiente tabla:

Tabla I. Asignación de un estado emocional y color a cada palo flamenco

Palo	Título	Interprete	Educación Infantil		Educación Primaria	
			Estado	Colores	Estado	Colores
Saeta	Cristo de los gitanos	Arcángel	Conmover	Negro	Agonía	Negro
			Fuerza	Gris	Elegancia	Gris
			Sobriedad	Azul marino	Sobriedad	Rojo
				Morado		Verde
Fandango	Calle Real	Camarón	Fiesta	Rojo	Fiesta	Rojo
			Nostalgia	Amarillo	Admiración	Amarillo
			Unidad	Azul claro	Alegría	Naranja
				Verde		Rosa
Soleá	Qué andan hablando	Carmen Linares	Tristeza	Negro	Tristeza	Negro
			Desamor	Azul marino	Impotencia	Azul marino
			Dolor	Morado	Rabia	Rojo
				Naranja		Amarillo

Tangos	Tangos de Málaga	La Repompa	Alegría	Rojo	Alegría	Rojo
			Chulería	Rosa	Confianza	Rosa
			Seguridad	Verde	Orgullo	Verde
				Azul claro		Azul claro
				Amarillo		Amarillo
Seguiriya	La mía compañera	Pepe Pinto	Tristeza	Negro	Tristeza	Negro
			Añoranza Dolor	Azul marino Rojo	Desgarro	Azul marino
				Naranja	Pena	Morado
						Gris

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla I, aquellos palos como la saeta, la soleá y la seguiriya que tienen un carácter más dramático han sido asociados por el alumnado de ambos grados, con un estímulo estremecedor en el primer caso, y con un factor de pérdida o privación en los dos últimos.

El estilo de la saeta es por seguiriya con cambio a martinete. Es un canto con raíz en la religión y el misticismo practicado por los fieles durante las procesiones de Semana Santa (Álvarez, 2004). Comparte con la soleá y las seguiriyas la utilización de ornamentos o melismas en las notas cantadas. Es solo vocal, no posee acompañamiento instrumental, de ahí la sobriedad destacada. El negro y el gris están presentes en ambos grupos, aunque en el grado de educación infantil se combina con la gama de azules y para el grado de educación primaria con el rojo y el verde.

La soleá y la seguiriya están sobre un compás de amalgama. Se escucha voz y guitarra. Esta soleá consta de cinco cuerpos, los dos primeros de Jilica de Marchena y los tres últimos de la Roezna. La seguiriya, a su vez, posee dos cuerpos del estilo de Manuel Molina y Francisco la Perla. El alumnado en general ha sabido captar la esencia del canto triste producido por las penas del amor y la muerte de un ser querido. Los colores elegidos por las estudiantes del grado de infantil pertenecen a la gama de

negros y azules. Sin embargo, en el grado de educación primaria se ha incluido, además, el color rojo. Este color obtiene resultados ambivalentes, pues se puede encontrar en todos los palos, al contener por un lado atributos negativos como dolor o prohibición y por otro, positivos con sinónimos de fortaleza, poder, amor.

Los fandangos tienen una letra descriptiva que homenajea la población de Alosno (Huelva) y sus moradores. Ha sido asociado al carácter festivo y a la exaltación de la identidad. Posee tres cuerpos, de fandango cané, el primero; y valiente, los otros dos. Por otra parte, los tangos elegidos son una creación musical formada por un conjunto de coplas que versan sobre el amor en cierto tono jocosos. Tienen cuatro cuerpos, el primero y el último son tangos del cerro; el segundo de la Pirula de Granada y el tercero viene de un tema grabado por Pepe Pinto en 1944 (Rojí y Soler, 2012). En ambos palos hay mayor variedad de timbres diferentes. A la voz y a la guitarra se le suman en los fandangos, coro y orquesta. Los tangos están en compás binario. Hay varias guitarras, palmas y jaleos. Por esta razón, se ha utilizado una mayor variedad de colores cálidos y llamativos.

Sesión 4ª

En esta última sesión se invita al alumnado a pintar mientras se realiza una segunda escucha de los palos flamencos. Se ha utilizado pintu-



Figura 2. Dibujos realizados por estudiantes del Grado de Educación Infantil.

Nota. Columna 1: Saeta. Columna 2: Fandango. Columna 3: Soleá. Columna 4: Tango. Columna 5: Seguiriya. *Fuente: Elaboración propia.*

ra acrílica. La premisa es pintar directamente sobre el papel con la mano, sin usar ningún tipo de pincel, ya que de este modo se puede acomodar con facilidad el ritmo y la melodía al movimiento manual, para lograr una mayor expresividad. Aunque se ha permitido utilizar guantes de latex a aquellos estudiantes que preferían no ensuciarse las manos y porque resultaba más sencillo limpiar el guante o reemplazar este entre la aplicación de los diferentes colores.

En la Figura 2, se muestran algunas de las pinturas realizadas por el grupo del grado de educación infantil. La primera columna representa la saeta. Se han utilizado tonos oscuros y realizado movimientos circulares con la mano, siguiendo el arrastre de las sílabas de la canción.

La segunda columna es el fandango, hay un uso de colores alegres, y el trazo sigue las pautas del compás ternario, que simula un balanceo.

En la tercera columna se ha pintado la soleá con colores fríos y un mayor uso del color negro. La mayoría de las estudiantes ha optado por fijar unos puntos de color y arrastrar la pintura hacia el exterior como consecuencia de los arpegios ascendentes que realiza la guitarra de forma repetitiva durante su acompañamiento.

La columna cuarta representa los tangos, se han aplicado colores cálidos y vistosos. Se puede observar la colocación de la pintura mediante el repiqueteo de los dedos, siguiendo el pulso que aparece claramente marcado sobre un compás binario.

Por último, en la quinta columna para pintar la seguiriya se han empleado el negro, el rojo y el naranja, creando composiciones con forma de hoguera, donde los distintos colores parecen temblar guiados por el carácter melismático que contiene la melodía.



Figura 3. Dibujos realizados por estudiantes del Grado de Educación Primaria.

Nota. Columna 1: Saeta. Columna 2: Fandango. Columna 3: Soleá. Columna 4: Tango. Columna 5: Seguiriya. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3, se observan las pinturas realizadas por el alumnado del grado de educación primaria. La columna primera, correspondiente a la saeta, predominan los colores rojo y negro, aunque en un dibujo se incluyen salpicaduras en verde. Existen formas onduladas y en espiral como las vistas en la Figura 2.

En la segunda columna, para dibujar el fandango, los estudiantes han compuesto unas pinturas de trazos anchos y colores vistosos. Guardan cierta similitud con las realizadas por el grupo de educación infantil. Se distinguen los coros y la variedad instrumental.

La soleá aparece en la tercera columna. Se aprecian colores como el negro, el rojo y el azul marino, arrastrados y bastante simétricos.

En la cuarta columna se muestran los tangos. Tanto el colorido como la forma de plasmar la pintura en el papel, es idéntica a la realizada

por las alumnas del grado de educación infantil en la Figura 2. Las palmas que acompañan el cante refuerzan el compás y por eso en casi todos los dibujos coinciden los puntos realizados con los dedos.

En la columna quinta, la seguiriya se muestra en tonos azules, a diferencia de los tonos rojos y anaranjados empleados por las estudiantes del grado de educación infantil. Aunque, se cumple la característica del temblor en la forma de guiar la mano.

Al finalizar la actividad se pasó un cuestionario al alumnado y se estableció una entrevista semiestructurada y grupal con los estudiantes.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los resultados del cuestionario.

Cuestionario	Media	Desviación típica
Te gusta el flamenco	6,3	1,3
Conocimientos previos sobre flamenco	3,8	2,5
Dificultad al asignar emoción al color	2,3	1,4
Dificultad al asignar emoción al palo	3,6	1,8
Dificultad al pintar los palos flamencos	2,5	1,2
Valoración de la actividad	9,4	0,8

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia en la Tabla II que, aunque a la mayoría del alumnado le gusta escuchar música flamenca no lo hacen con relativa frecuencia o prefieren otros estilos musicales. Con anterioridad a la práctica, el grupo de educación infantil que es el más numeroso presenta mayores deficiencias en el grado de competencias técnicas de este género musical, hecho lógico ya que carecen de conocimientos musicales avanzados.

La atribución de emociones al color y a los palos flamencos ha resultado ser un proceso

sencillo en ambos casos. Así como el grado de dificultad hallado por el alumnado durante el proceso de realizar su propia versión de una pintura abstracta sobre los palos flamencos es bajo un 2,5. En términos generales la totalidad de la actividad ha sido bien valorada por los discentes, con un resultado medio de 9,4.

A continuación, se detallan los aquellos parámetros musicales que han sido más y menos utilizados durante la confección de la pintura abstracta, extraídos de la entrevista efectuada con el alumnado.

Tabla 3. Rango de los parámetros musicales utilizados.

Cuestionario	Grado	
	Ed. Infantil	Ed. Primaria
Parámetro musical más utilizado para pintar	Melodía	Melodía
	Letra	Letra
		Ritmo
Parámetro musical menos utilizado para pintar	Compás	Compás
	Ritmo	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla III se indica que los criterios propuestos para realizar el ejercicio fueron el compás, el ritmo la melodía y la letra. De todos ellos, los más utilizados a nivel global son la melodía y la letra. El alumnado del grado de educación primaria constata, además, que el ritmo ha sido el tercer elemento útil, a diferencia de las alumnas del grado de educación infantil que no le dan importancia. Por último, los dos grupos coinciden que el compás no servía de guía en el momento de pintar.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación, ya que son muchas las regiones españolas que comparten una larga tradición flamenca y con el fin de preservar esta seña de identidad, ha sido mostrar a un grupo de estudiantes de educación de los grados de educación infantil y educación primaria, la utilidad de la pintura abstracta como herramienta didáctica para descubrir y diferenciar los principales tipos de palos flamencos: saetas, fandangos, tangos, seguiriyas y soleares.

La actividad propuesta ha obtenido buenos resultados en cuanto a su utilidad, un 9,4 (DT de 0,8), y una dificultad global de 2,8 (DT de 1,6) en un rango de 1 a 10. Un estudio similar fue el desarrollado por (Balter, 2019) que sirviéndose de la elaboración de platos de comida, dibujos y modelados en plastilina converge en la comprensión del análisis de diversos géneros musicales. Los resultados obtenidos son similares en cuanto a la complacencia del alumnado por el transcurso de la actividad y sobre el grado de dificultad de las diferentes experiencias.

Se podría haber utilizado el dibujo realista, pero esto podría haber supuesto una dificultad técnica añadida para aquellos discentes que no se sienten seguros en el ámbito de las artes plásticas. Por otro lado, al analizar las características del dibujo infantil es factible advertir coincidencias objetivas con la pintura abstracta como el uso del “gesto expresivo, carente de significado concreto” (Marco y Ortega, 2003, p. 88). De este modo se utiliza un lenguaje plástico cercano al realizado por niños y niñas en edades comprendidas entre los cinco y seis años. Además, como contenido en educación primaria se halla distinguir entre colores fríos y cálidos, así como la transmisión de emociones por medio del uso del color. Por lo tanto, la pintura abstracta ha tenido una doble adecuación, permitiendo el acercamiento al flamenco desde un plano lúdico-artístico, y trabajar con un código pictórico cercano a las estrategias de aprendizaje que debe el maestro desarrollar en su futuro alumnado.

El segundo objetivo planteado era extraer el significado emocional implícito en cada uno de los cantes seleccionados para identificarlos con un color.

- La saeta, el cante más melismático de los propuestos se ha representado con ondulaciones y volutas. Asociado a los colores negro y gris principalmente y a las emociones de agonía, elegancia y sobriedad.
- La solea y la seguiriya transmitieron tris-

teza asociada al color negro y desamor e impotencia al azul marino.

- Trazos de colores alegres y vistosos como el rojo, el amarillo, verde o azul claro en fandangos y tangos.

Durante la práctica se ha visto que de los cantes elegidos se extraen resultados similares en las pinturas realizadas por ambos grupos. Estas semejanzas confirman el vínculo cultural y sensitivo entre diferentes manifestaciones artísticas y quienes las desarrollan, originando una correlación entre los palos flamencos, las emociones y el color. El nexo en común entre unos dibujos y otros, se debe principalmente a la existencia de un factor cultural compartido por una población y el aprendizaje de los códigos emocionales del color (Llorente, García y Soria, 2018).

La pintura abstracta es una herramienta accesible, capaz de relacionar los sentimientos humanos y la expresión artística, mediante dos canales esenciales: el color y la forma. Y comparte con la música y las emociones esa extensión de lo abstracto e intangible. Se ha creído pertinente el uso de las emociones y la música por ser un aspecto clave en otros estudios llevados a cabo sobre psicología de la música (Fernández y Casas, 2016), o como Schönberg con la música atonal y Kandinsky con su pintura, triangularon diferentes emociones en sus composiciones (González, 2009). De forma paralela trabajar con las emociones permite al alumnado una mejor gestión de los diversos estados emocionales propiciando autoconocimiento en el individuo, aprendiendo a diferenciar estados de ánimo. Como se siente y como le gustaría sentirse. Al igual que regular las relaciones interpersonales, empatizando con los demás y conociendo el efecto que puede causar en otros (Bizquerra y Pérez, 2007).

Por último, el tercer objetivo planteaba cuáles son los elementos que dirigen la acción de pintar. La elección del alumnado ha sido categorizar melodía y letra como los más necesarios, y ritmo y compás como los de menor importan-

cia. Esta elección supone una reorganización de los elementos en la estructura musical lógica, donde el ritmo es el elemento primigenio o básico seguido de la melodía (Pérez, 2012). La razón que invierte este orden y prima a la melodía, obedece a que la voz, aun siendo un instrumento musical más, cumple dos roles, haciéndola más llamativa. Por un lado, es la melodía principal y el tipo de textura empleada en todos los palos, a excepción de la saeta que es una monodia, es la melodía acompañada. El cante adquiere una mayor relevancia con respecto al resto de instrumentos que participa durante la interpretación. Por otro, la voz se expresa verbalmente, lo que ha supuesto que la comprensión del discurso ocupé la posición segunda, ya que la propia melodía no necesita de la palabra para ser la hacedora del sentimiento. Respecto al ritmo y el compás, se puede decir que el alumnado los despoja de protagonismo en el cuestionario, pero de forma inconsciente los ha plasmado mediante trazos en movimiento o el repiquetear de los dedos en los dibujos de palos como el fandango y los tangos.

Se ha comprobado que tanto el alumnado del grado de educación primaria con mención en música y las alumnas del grado de infantil que carecen de conocimientos musicales previos, han realizado sin problema la práctica, por lo que no es necesaria una formación musical para realizar esta actividad.

La pintura abstracta y las artes en general son material pedagógico útil para enseñar otras materias. Complementan la formación interdisciplinar y aumentan la creatividad del alumnado, pudiéndose generar actividades paralelas, en algo tan esencial como el trabajo por proyectos dentro del aula, pero que requiere una buena formación del docente (David, 2008). Otros estudios que confirman la eficacia del modelo interdisciplinar es el llevado a cabo por (de Vicente-Yagüe, 2014) entre música y literatura lo que supone una conexión integradora entre materias. Y el proyecto COFLA, sobre análisis computacional del flamenco, desde áreas tan dispares como la antropología, la

ingeniería, las matemáticas, la pedagogía o la musicología (Gutiérrez Cordero y Perea Díaz, 2015).

En definitiva, se ha conseguido acercar al alumnado universitario del grado de magisterio al flamenco, y de forma transversal a las artes plásticas, desde una visión holística e integradora de la educación. Lo que permite un intercambio entre disciplinas. Aunque el tamaño de la muestra permitió una mayor implicación del alumnado y posterior evaluación de las actividades propuestas, sería pertinente en futuras investigaciones contar con un número mayor de participantes. Incluso revertir el proceso, mostrando las pinturas realizadas a estudiantes de flamenco para que realicen composiciones musicales o trabajar el baile y su representación gráfica, a través del estudio del cuerpo y el movimiento en el espacio. Así como probar con otros estilos musicales.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós
- Álvarez, A. (2004). *El cante flamenco*. Alianza Editorial.
- Colomina, T. (2019). La pintura abstracta como herramienta en la identificación de las emociones del personaje clásico. *Anagnórisis revista de investigación teatral*, 20, 82-100. [http://anagnórisis.es/pdfs/n20/ColominaMolina_num20\(82-100\).pdf](http://anagnórisis.es/pdfs/n20/ColominaMolina_num20(82-100).pdf)
- Batista, A. (2003). *El flamenco y su vibrante mundo*. Editorial Raíces.
- Batista-Foguet, J. M., Saris, W., Boyatzis, R., Guillén, L. & Serlavós, R. (2009). Effect of response scale on assessment of emotional intelligence competencies. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 575-580. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.011>

- Balter, A. (2019). Cocinando y modelando la música: una intervención innovadora para potenciar el aprendizaje del análisis musical, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 75-93. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.64050>
- Bizquera, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- David, J.L. (2008). What research says about.../ project-based learning. *Educational Leadership*, 65, 80-82. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/may08/vol65/num08/Small_Learning_Communities.aspx
- de las Heras, R., y calderón-Garrido, D. (2018). El zapateado flamenco en las aulas: una revisión a la legislación. *ARTSE- DUCA*, (19), 52-61. Recuperado a partir de <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2794>
- de Micheli, M. (2004). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Alianza Forma.
- de Vicente-Yagüe, M.I. (2014). Estudio y valoración de un modelo didáctico intertextual literario-musical. Una investigación en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 513-530. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.165821>
- Decreto n.º 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial núm. 182 de 06 de agosto de 2008, 24960 a 24973.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial núm. 206, 6 de septiembre de 2014, 33054 a 33556.
- Franco-Taboada, J.A. (2015). De la teoría de los colores de Goethe a la interacción del color de Albers. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, 20(25), 48-55. <https://doi.org/10.4995/ega.2015.3703>
- Fernández, B. y Casas, A. (2016). Relecturas sobre Wundt y Seashore y nacimiento de la AEPMIM. La psicología en la música y con los músicos. *Epistemos. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 4(1), 133-160. <https://doi.org/10.21932/epistemus.4.3062.1>
- González, N. (2009). *Complejo atonal, la atonalidad de Arnold Schönberg, paradigma estético del expresionismo*. Sociedad Española de Musicología.
- Gutiérrez-Cordero, R. y Perea-Díaz, B. (2015). La didáctica del flamenco y su multidisciplinariedad: el Proyecto COFLA (Análisis Computacional de la Música Flamenca). *DEDiCA*, 7. 163-174. <http://hdl.handle.net/10481/34859>
- Hickey, M. & Schmidt, C. (2019). The Effect of Professional Development on Music Teachers' Improvisation and Composition Activities. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (222), 27-43. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmuse-du.222.0027>
- Kandinsky, V. (1989). *De lo espiritual en el arte*. Ediciones Premia-La nave de los locos.
- Kandinsky, V. (1994). *Complete writings on art*. En Lindsay, K. & Vergo, P. (eds.). Da Capo Press.
- Klee, P. (1976). *Teoría del arte moderno*. Ediciones Caldén.

- López, N. y De Molla, M. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 14, 171-186. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.52409>
- Llorente, C., García, F. y Soria, V. (2018). Análisis comparativo de la simbología cromática en publicidad. NIKE en China y España. *Vivat Academia*, 51-78. <https://doi.org/10.15178/va.2018.142.51-78>
- Marco Tello, P. y Ortega Cubero, I. (2003). 'Informalismo y Arte Infantil Informalismo y Arte Infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 83-114. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110083B>
- Medina Reinón, P. (2008). La hibridación como forma para una experiencia en continuo cambio. *Educatio siglo XXI*, n° 26, 29-50. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46831>
- Molina, F. (2018). Educación física, calidad de vida y la nueva sociología de la infancia: Repensando la metodología mixta en sociología. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 69-73. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.51510>
- Navarro, J.L. (2006). *Tradición y vanguardia. El baile de hoy. El baile de mañana*. Editorial Nausicaä.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. pp. 1-25.
- Padial, R., Ibáñez, D., Fernández, M. y Ubago, J. (2018). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil (Flamenco dance project: motor and emotional development in early childhood education). *Retos*, (35), 396-401. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63292>
- Pérez, M.A. (2012). Ritmo y orientación musical. *El artista*, 9, 78-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099946>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37-42. <http://hdl.handle.net/11117/252>
- Pozuelos, F.J., Rodríguez, F.P. y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585. <http://hdl.handle.net/10272/10671>
- Real Decreto n° 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial Español, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Roji, P. y Soler, R. (2012). *La Repompa de Málaga*. Editores: propios autores.
- Romero, C. (2016). La poética cubista del movimiento. *Telonde fondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 11(23), 193-201. <https://doi.org/10.34096/tdf.n23.2498>
- Sanz, L. (2010). Isaac Albéniz y la difusión de la cultura española en París, a través del género epistolar. *Anuario Musical*, 0(65), 111-132. <http://dx.doi.org/10.3989/anuariomusical.2010.65.114>
- Vargas-Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74711353004>

Yelo, J. J. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. Revista Electrónica de LEEME, 42, 85-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ARTE, MUSEOS Y MAESTROS: UNA PERSPECTIVA DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

ART, MUSEUMS AND TEACHERS: A PERSPECTIVE FROM THE TRAINING
OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

MAGDALENA CASTEJÓN IBÁÑEZ

Universidad de Murcia



RESUMEN

El texto que se expone a continuación presenta los resultados de una breve investigación realizada con la colaboración de los estudiantes de la asignatura de Juegos Cooperativos de Expresión Artística del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, y cuyo objetivo ha sido obtener una perspectiva de la visión que estos futuros maestros y maestras tienen actualmente sobre los museos como espacios colaborativos entre la educación formal y no formal.

A partir de una práctica de la citada asignatura, ligada a plantear un proyecto en espacios museísticos, se lleva a cabo de forma complementaria un pequeño estudio de metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) en donde se observan las opiniones y experiencias del grupo de estudiantes en relación a estas instituciones. Se realiza así, una encuesta digital, en la que se valoran cinco dimensiones: "Perfil", "Relación de ocio entre futuro docente y museos", "Los museos como recurso en la formación del profesorado", "Los museos como recurso educativo en la escuela primaria" y "Museos, profesorado y nuevas tecnologías". Los resultados permiten observar varios aspectos sobre los que seguir indagando de cara a ofrecer una optimización en la relación entre la formación del profesorado de primaria y las instituciones culturales.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Museos, Maestros, Encuesta

ABSTRACT

The following text shows the results of a brief research carried out with the collaboration of the students of the subject Cooperative Games of Artistic Expression of the Degree in Primary Education of the University of Murcia, and whose objective has been to obtain a perspective of the vision that these future teachers currently have of museums as collaborative spaces between formal and non-formal education.

Based on a practical project of the aforementioned subject, linked to the planning of a project in museum spaces, a small study of mixed methodology (quantitative and qualitative) is carried out in a complementary manner, in which the opinions and experiences of the group of students in relation to these institutions are observed. A digital survey was carried out, in which five dimensions were evaluated: "Profile", "Leisure relationship between future teachers and museums", "Museums as a resource in teacher training", "Museums as an educational resource in primary schools" and "Museums, teachers and new technologies". The results allow us to observe several aspects that need to be further explored in order to optimise the relationship between primary teacher training and cultural institutions.

KEYWORDS

Artistic education, Museums;teachers, Poll

INTRODUCCIÓN

La vinculación entre museos y escuelas parece haber estado siempre en buena sintonía, ya que los colectivos que habitualmente representan un mayor porcentaje de público en las instituciones museísticas suelen ser los discentes procedentes de centros de enseñanza que acuden a estos espacios acompañados de su profesorado. Sin embargo, cada vez son más las investigaciones (Huerta, 2010; Aguirre, 2013; Almagro, 2020) que profundizan en esa relación y dejan entrever ciertas brechas a resolver.

El interés que promueve este estudio, se centra en la problemática detectada en torno a la situación entre el profesorado que guía estas visitas actividades y los propios museos. Los docentes se convierten en mediadores entre ambos contextos y en gran cantidad de ocasiones lo hacen sin el conocimiento suficiente del ámbito museístico (Huerta, 2011). Esta situación es más relevante cuando hablamos de maestros y maestras de primaria, ya que de forma general estos profesionales no han tenido una formación específica en arte.

Esta investigación surge a partir de una práctica realizada en la asignatura de Juegos cooperativos de expresión artística del curso 2019/2020, en la que se solicita a los alumnos que diseñen una actividad cooperativa que deberán enmarcar en una institución museística. En la fase previa, en la que los estudiantes debían conocer el contexto en el que se enmarcaría la actividad, se descubre la realidad en cuanto a la falta de conocimiento sobre lo que acontece en los museos a nivel educativo de estos alumnos y futuros maestros. Se plantea entonces, de cara al curso siguiente (2020/2021), la posibilidad de diseñar un pequeño estudio en el que confirmar la tendencia detectada en cuanto a factores como la escasa información de estos estudiantes ante las op-

ciones que ofrece el museo como recurso educativo o el propio desinterés de los jóvenes por estos espacios como opción de ocio.

Este estudio se propone, por tanto, como una forma de ofrecer una pequeña visión de lo que sucede actualmente en las aulas universitarias con el fin de valorar posibles modificaciones en las estrategias de formación en torno a una vinculación más estrecha entre educación formal y no formal.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Sobre la formación del profesorado

La inquietud por averiguar la situación sobre la relación entre el futuro profesorado y los espacios culturales es una cuestión que otros investigadores como Aguirre (2013) ya se han planteado con anterioridad, dando lugar a estudios que nos arrojan información sobre la necesidad de trabajar profundamente en este terreno. En concreto en este caso, el profesor realizó una indagación entre sus alumnos de Educación Infantil, que tuvo como objetivo revisar la relación entre los centros educativos formales y los espacios para la educación no formal de origen cultural. Las conclusiones que arroja esta investigación, dan clara evidencia de la necesidad de seguir trabajando en este terreno tal y como el propio docente expresa:

¿Cómo podemos esperar que nuestros niños se vayan a interesar por las artes si sus educadores no encuentran en ellas respuestas a sus preguntas, recursos para comunicar, sentir o vivir? ¿Cómo se puede esperar generar algún tipo de interacción con aquello con lo que se ha tenido una experiencia de aburrimiento, con lo que no ha aportado nada a la persona en un momento tan importante de su vida como es el de la formación de su subjetividad? (Aguirre, 2013, p.17)

Queda patente con este tipo de estudios, que uno de los grandes problemas a resolver es

la escasa presencia de formación artística y patrimonial durante la educación secundaria obligatoria, lo que repercute en la base de conocimiento con la que los futuros docentes inician su formación superior. A esto se añade que las asignaturas en la que se puedan trabajar estos contenidos o metodologías durante los estudios universitarios son limitadas y en ocasiones de carácter optativo. Esto favorece que muchos maestros y maestras cuando se enfrentan a una actividad en un espacio museístico se sientan invisibles ante el desconocimiento del contexto en el que entran, definiéndose “incapaces de generar lecturas adecuadas del discurso artístico ante la complejidad que éste genera” (Huerta, 2011, p.56). En concreto, dentro del programa de asignaturas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia (al margen de la actividad puntual de la materia en la que se basa este estudio), existen únicamente dos asignaturas que trabajan con estos contenidos, “El patrimonio a través de las salidas escolares” y “Museos y exposiciones como propuestas educativas”, siendo ambas de carácter optativo, con una carga de 3 créditos y además, únicamente ofertadas dentro de la Mención de Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre, perteneciente al último curso¹.

Por tanto, queda constancia que son pocas las ocasiones de trabajar con el alumnado implementando estrategias que optimicen la colaboración entre la formación universitaria y las instituciones museísticas. Esta situación supone una pérdida de oportunidades para los futuros docentes que podrían encontrar en los museos una herramienta complementaria a los currículos oficiales. Almagro (2020, p.180) lo plantea así;

Enfocado desde esta perspectiva, el museo se convierte en un lugar y/o área de conocimiento, cuyo potencial educativo repercute positivamente en el proceso de formación inicial del profesorado, de manera que, en su futura labor docente, conceda a este espacio el valor didáctico que

¹ Información extraída de la web de la Universidad de Murcia el 4/11/2020: <https://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-primaria/plan/asignaturas>

precisa para superar la pasividad de los aprendizajes cosificados al aula y al libro de texto, facilitando, por el contrario, un aprendizaje activo del alumnado.

El museo puede resultar un aliado idóneo para trabajar no sólo el terreno de las artes, sino también temas transversales presentes en el patrimonio cultural y en las obras de arte más contemporáneas como el respeto, la igualdad o la multiculturalidad, esto es, valores fundamentales a tratar en la etapa primaria. Tal y como indican Peña-Zabala, y Porcel-Ziarsolo (2019, p. 137), es preciso “observar lo que ocurre a nuestro alrededor y poner el acento en que el conocimiento puede encontrarse en nuestro entorno cercano, hacer uso de él y convertir a los futuros docentes en generadores de discursos propios”, es decir, convertir a los maestros y maestras del futuro en mediadores entre nuestra sociedad y los discentes, empleando al museo como plataforma sobre la que apoyarse con los recursos que ofrece.

Educación, comunicación y tecnología en museos

Al plantear esta investigación ha sido imprescindible realizar un acercamiento a la realidad de los museos actuales, en relación especialmente a como conectar con el colectivo que concierne a este estudio. Los departamentos responsables de la educación y acción cultural de los museos, (denominados DEAC), surgen en España de forma generalizada a partir de los años ochenta, llegando a ser una excepción aquella institución que a inicios del siglo XXI no contaba con ellos (Díaz Balerdi, 2008). Las estrategias se han enfocado desde entonces, principalmente a trabajar con el público escolar.

Sin embargo, las cuestiones económicas vinculadas a la crisis económica de la primera década del siglo XXI, produjeron el recorte de muchas de estas actuaciones en España al no considerarlas prioritarias. Esta disminución de proyectos, unido al progresivo ajuste de las materias artísticas en la etapa escolar (Acaso y Megías, 2017), ha propiciado una menor pre-

sencia de la educación en las instituciones culturales y, por tanto, una menor conexión con otros organismos educativos de carácter formal. En otros contextos también ocurre similar situación, como es el caso de México, donde según indica Valenzuela (2012, p. 15):

A pesar de que existen investigaciones y publicaciones sobre la relación Museo-Escuela y de que la mayoría de los museos tienen un área o departamento de servicios educativos, dicha relación en su mayoría es deficiente o inexistente, porque sólo se concreta a la actividad de visitas guiadas que, en su mayoría, son dirigidas por personal poco capacitado en la atención de grupos escolares.

Es decir, al recorte en la presencia educativa, se une la obsolescencia de las metodologías llevadas a cabo por los departamentos responsables de los museos, que suelen limitar su actuación a la tradicional visita guiada acompañada de un taller lúdico, dejando a un lado propuestas más contemporáneas que apuesten por generar conocimiento crítico (González y Becerra, 2019). Muchos docentes tratan de introducir previamente a la visita, los contenidos con los que se va a trabajar en el museo, empleando los recursos digitales que ofrecen las webs o redes sociales de las instituciones (Huerta, 2011). Para que esta metodología se fomentara sería idóneo que todos los espacios culturales contaran con este tipo de opciones no solo para los escolares, sino también, para los propios maestros y maestras que puedan precisar información de forma previa a la visita museal.

Por otra parte, las nuevas tecnologías ligadas a los museos pueden facilitar en gran medida la formación de estos futuros docentes, ya que en ocasiones esa visita virtual puede ser el primer acercamiento de estos alumnos para conocer las posibilidades formativas que ofrece al patrimonio artístico. La presencia digital de las instituciones culturales es por tanto, de suma importancia para que la comunicación con determinados colectivos que a priori no se sienten interesados, resulte más fluida, hasta el

punto de lograr captar su interés por conocer físicamente los espacios.

El desarrollo de aplicaciones y canales especiales en redes sociales evoluciona de forma vertiginosa (Amar, 2019), hasta el punto que resulta innegable su necesaria consideración como vía de acercamiento de los colectivos jóvenes, asiduos a estos formatos de comunicación en su vida cotidiana. De hecho, debido a la pandemia provocada por el COVID-19, la mayoría de los museos ha buscado rentabilizar sus actividades apostando por la presencia digital y las actuaciones virtuales (Riaño, 2020). Tal es el caso de la Galería Uffizzi, sin presencia en redes sociales hasta hace muy poco tiempo. Grijota (2020), detalla el sustancial cambio en los tipos de audiencia a partir de ese momento:

La Galería Uffizi abrió cuentas en Facebook y TikTok por primera vez en marzo y abril de este año, respectivamente, y en ese escaso margen de tiempo ya han generado más de 66.000 seguidores en Facebook y más de 57.000 en TikTok. Además, en los meses de junio, julio y agosto, entre el 34% y el 45% de todos los visitantes del museo tenían menos de 25 años, frente al 18%-28% del mismo periodo del año anterior. Datos que sugieren, cuanto menos, una relación directa con las nuevas audiencias del museo en las redes sociales.

Recurrir al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para lograr captar a los públicos nativos digitales puede funcionar positivamente siempre que no se acabe desvirtualizando el contenido cultural (y por tanto educativo), presente en la obra de arte o colección determinada. De igual modo, y en relación a la investigación que se plantea en este texto, el uso adecuado de los recursos digitales, puede ser uno de los caminos (que no el único), para que los futuros docentes inicien el conocimiento sobre las posibilidades infinitas que los museos y espacios para el arte podrán aportar en su camino profesional, pero también en el personal.

Conectar educación formal y no formal

Para avanzar y dejar atrás esta percepción que desvincula sendos espacios –museo y escuela-, entendemos que ambas son dos instituciones con una finalidad en común muy potente, que reside en educar a la ciudadanía de un mundo global y heterogéneo, para que sean personas activas y partícipes en y de una sociedad formalmente democrática. (Almagro, 2020, p.180)

Las palabras de Almagro, nos advierten sobre la imperiosa necesidad de modificar progresivamente el concepto que se tiene sobre la institución museo, dejando a un lado el concepto más arcaico que lo envuelve en un halo de misterio y conservadurismo, y apostando por una idea más cercana a un espacio donde la educación puede encontrar su lugar de experimentación, sirviéndose del arte para ello. Los espacios museísticos deben apostar por generar proyectos basados en pedagogías críticas, esto es;

Una perspectiva que aúne una visión plural de sus discursos, olvidando la legitimación tradicional de un relato único y abriéndose a un aprendizaje que se produzca por medio de la colaboración entre los participantes. Se trataría de concebir una educación en museos moldeable y adaptable a los cambios y exigencias sociales, convirtiéndose en una plataforma para la reflexión y el crecimiento de los individuos. (Autor, 2019, p. 102).

Las estrategias educativas que se implementen en las instituciones museísticas pueden generar proyectos de interés para el profesorado, si se les permite explorar con recursos que aporten interés para el alumnado. La educación en museos, al no estar condicionada por un currículo oficial dependiente de los vaivenes políticos como si ocurre en la escuela, posee la capacidad de aportar toda esa novedad en las metodologías que complementará de forma idónea a la educación formal. Por tanto, es recomendable que el profesorado conozca de primera mano las opciones formativas que los museos de su entorno pueden ofrecer a sus estudiantes, siendo vital para ello, que desde

su proceso educativo como docentes se implementen proyectos para difundir el funcionamiento de las instituciones culturales.

La desconexión con los públicos jóvenes, entre los que se encontraría el profesorado en formación, dato reflejado por diversos estudios de público (Pastor, 2011; Reeve, 2006; Octubre, 2014; Becerra y Domínguez, 2014), provoca un desinterés posterior cuando dichos individuos se convierten en adultos, por lo que se entiende necesaria y muy recomendable esa colaboración entre contextos formal y no formal. Desde la universidad será preciso concebir este tipo de actuaciones de acercamiento a las instituciones para la educación no formal, como una oportunidad de ampliar las opciones de aprendizaje, tanto para el propio estudiante que se está formando como para los futuros escolares a los que estos maestros y maestras de un futuro cercano enseñarán.

METODOLOGÍA

Objetivos

Con este breve estudio se pretende corroborar la percepción detectada en experiencias docentes previas en torno a la relación entre futuros docentes e instituciones museísticas, con el objetivo de poder configurar una investigación más amplia que aporte datos determinantes. Así mismo, los resultados obtenidos contribuirán a ofrecer información sobre cómo abordar prácticas vinculadas a instituciones culturales dentro de la asignatura en la que surge dicho estudio o en otras en las que se puedan incluir estos contenidos, aunque sea de manera transversal.

Enfoque del estudio

Se diseña un estudio exploratorio descriptivo de tipo cuantitativo y cualitativo. Se pretende obtener una visión inicial de la problemática tratada, empleando para ello, cuestiones mayormente de respuesta cerrada de tipo cuantitativo a las que se añaden dos cuestiones que incluyen opciones de respuesta abierta a analizar de forma cualitativa. La muestra recogida será de tipo no probabilístico discrecional ya que la selección de los individuos participan-

tes es escogida por la investigadora en base a determinados conocimientos de la población, en este caso, que sean estudiantes del Grado en Educación Primaria, y estén matriculados en la asignatura de Juegos Cooperativos de Expresión Artística de la Mención de Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre.

Técnicas e instrumentos

Tal y como se ha comentado, con el fin de ahondar en la experiencia vivida el curso anterior, se plantea un cuestionario que será suministrado a los alumnos de forma digital a través del servicio de encuestas que la Universidad de Murcia ofrece a su personal docente e investigador (<https://encuestas.um.es/>). Esta plataforma permitirá crear un cuestionario cuantitativo y cualitativo de 14 preguntas con múltiples respuestas y posibilidad de una sola elección. En dos de estas cuestiones se incluirá la opción de respuesta abierta. El cuestionario, previamente validado por expertos, se envía a los alumnos una semana después de haber planteado en clase la práctica a realizar, en la que, como en el curso precedente, debían diseñar un juego cooperativo para ser desarrollado en colaboración con un museo o centro de arte. Por tanto, los alumnos en el momento de contestar las preguntas de la investigación ya habían iniciado el proceso de contextualización de sus proyectos, lo que determinará algunas de las respuestas. El tiempo transcurrido para completar la encuesta a través del correo electrónico universitario de los alumnos fue de 7 días (entre el 29 de octubre de 2020 y el 4 de noviembre) siendo completado en su mayoría (93,8%) el primer día de su lanzamiento.

Las preguntas que conformaron el cuestionario fueron diseñadas bajo cinco dimensiones que se detallan a continuación:

Perfil

En esta dimensión se realizan tres preguntas que permiten clasificar a los participantes según su edad, sexo y actividad profesional.

Relación de ocio entre futuro docente y museos

Por medio de cuatro cuestiones, se pide la opinión de los futuros docentes sobre si suelen visitar los museos de su entorno o están al tanto de las actividades que generan y, por otro lado, si cuando viajan consideran la visita a museos como una opción.

Los museos como recurso en la formación del profesorado

En esta dimensión y a través de dos cuestiones, se demanda la valoración de los estudiantes del Grado de Educación Primaria a cerca de las propuestas que hayan podido realizar durante su carrera vinculadas al mundo de los museos.

Los museos como recurso educativo en la escuela primaria

Por medio de dos preguntas se analizan las opiniones de los alumnos, sobre la relevancia de incluir actividades en colaboración con instituciones culturales para complementar el currículo de los discentes de educación primaria.

Museos, profesorado y nuevas tecnologías

Las tres últimas cuestiones solicitan la valoración de los participantes en cuanto a su relación con la comunicación y difusión digital de los museos, haciendo hincapié en los recursos que podrían obtener en el futuro como docentes.

Tras la recogida de datos, el análisis de los mismos es ejecutado directamente por la plataforma de la universidad, la cual permite extraer los porcentajes de cada respuesta, transformándolos en gráficas que facilitan poder visualizar de forma óptima los resultados.

Muestra participante

El grupo de estudiantes de la asignatura está compuesto por 51 estudiantes, de los cuales responden finalmente a la encuesta un total de 48 individuos.

RESULTADOS

A continuación, se detallan los principales resultados obtenidos en los cuestionarios digitales suministrados a los estudiantes del Grado de Primaria.

Perfil

En relación a la primera dimensión estudiada, "perfil", se puede observar que un 67% de los estudiantes son mujeres, un 94% tiene entre 18 y 25 años, y en cuanto a la actividad profesional que realizan, un 69% es estudiante, un 8,3% es estudiante y trabajador por cuenta ajena en el sector de la educación y un 15% estudia y trabaja por cuenta ajena en otros sectores

Relación de ocio entre futuro docente y museos

La segunda dimensión ofrece resultados que miden cuestiones vinculadas a la "Relación de ocio entre futuro docente y museos". A la pregunta "¿Sueles visitar en tu tiempo libre los museos de arte de tu entorno (donde resides/trabajas/estudias, etc.)?" (Tabla 1), un 27,1% indica que nunca, un 48% responde que casi nunca los visita y un 25 % responde que acude a visitas solo en ocasiones. Ningún alumno responde que suela visitar con frecuencia los espacios culturales de su entorno, de lo que se deduce la falta de interés sobre las instituciones de este sector del público.

Tabla 1.

Resultados de la cuestión ¿Sueles visitar en tu tiempo libre los museos de arte de tu entorno (donde resides/trabajas/estudias, etc.)?

Respuesta	Total	%
Nunca	13	27,1
Casi nunca	23	47,9
En ocasiones	12	25
Con frecuencia	0	0
Casi siempre	0	0
Siempre	0	0

Otra cuestión relativa a la segunda dimensión analizada recaba información sobre el contacto con las actividades de los museos por parte del alumnado. A la cuestión "¿Conoces las actividades que se realizan en los museos de arte de tu entorno (donde resides/trabajas/estudias, etc.)?" hasta un 46% de los participantes responde no conocer nada sobre las acciones de los museos cercanos y un 48% dice conseguir información tan solo de forma puntual sobre alguna actividad museística.

Con el fin de vislumbrar si el alumnado de educación primaria, considera la visita al museo como una forma de ocio habitual se les cuestiona cuantas veces han visitado una institución de su entorno en el último año. Los resultados (Tabla 2) son clarificadores, ya que un 58,3% responde no haberlo hecho nunca, y un 41,7% haber visitado alguna vez algún museo.

Tabla 2.

Resultados de la cuestión ¿Has visitado algún museo de arte de tu entorno en el último año?

Respuesta	Total	%
No, no he visitado ninguno.	28	58,3
Sí, alguna vez (señala qué museo/s)	20	41,7
Sí, con frecuencia (señala qué museo/s)	0	0

Esta última respuesta, permitía una opción abierta para especificar qué museos eran los más visitados por los estudiantes. De las 20 respuestas, destacan 9 alumnos que mencionan el Museo de Bellas Artes de Murcia, 4 el Museo de la Ciudad de Murcia, 1 el Museo Salzillo, 1 el Museo del Teatro Romano de Cartagena, 1 el La Casa Pintada de Mula, 1 El Cigarralejo de Mula, 1 el Museo Siyasa de Cieza, 1 el Museo Carrilero en Caravaca de la Cruz y 1 el Palacio Huerto Ruano de Lorca.

Para finalizar con esta segunda dimensión, se cuestiona a los estudiantes si la visita a museos

suele ser habitual cuando viajan, de los que se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 3

Respuestas a la cuestión, Cuando viajas, ¿sueles visitar museos?

Respuesta	Total	%
Nunca	2	4,2
Casi nunca	11	22,9
En ocasiones	11	22,9
Con frecuencia	8	16,7
Casi siempre	11	22,9
Siempre	5	10,4

Como se observa en la Tabla 3, las respuestas son diversas, quedando igualados en porcentaje (22,9%), aquellos estudiantes que dicen no visitarlos casi nunca, los que lo hacen en ocasiones y los que casi siempre en sus viajes acuden a algún centro o museo. De estas respuestas se puede deducir que la visita al museo está más asociada entre este colectivo a un factor turístico, en oposición a una opción de ocio local, como se ha comprobado en las preguntas precedentes.

Los museos como recurso en la formación del profesorado

En la dimensión tres, se miden valoraciones de los participantes, relacionadas con su formación como docentes. La primera cuestión determina la asiduidad de actividades relacionadas con museos efectuadas durante la carrera, recordando que estos alumnos ya están en el último curso. Como se observa en la Tabla 4, un 52,1% responde que nunca había realizado un proyecto o acción bajo esta temática, un 45,8% dice haberlo hecho alguna vez y tan solo un alumno confirma tratar este tema con frecuencia.

Tabla 4

Resultados de la cuestión, ¿En tu formación como futuro docente (durante la carrera de Grado en Educación Primaria) has hecho alguna actividad relacionada con museos de arte?

Respuesta	Total	%
Nunca	25	52,1
Alguna vez	22	45,8
Con frecuencia	1	2,1
Muy a menudo	0	0

En este punto del cuestionario se considera fundamental preguntar a los alumnos si se habían planteado de forma previa a la práctica que estaban llevando a cabo entonces, el museo como un recurso educativo afín a sus intereses como docentes. A través de las respuestas, se observa que más de la mitad de los alumnos (un 54,2%), sí lo había considerado previamente, pero desconocen cómo trabajar con estas instituciones. No obstante, casi un 23% menciona no haberse planteado nunca el recurrir a los museos como actividad de aprendizaje complementaria.

Los museos como recurso educativo en la escuela primaria

En la cuarta dimensión analizada en esta encuesta, los alumnos responden en cuanto a introducir metodologías en la escuela primaria para acercar los museos a los alumnos. Destaca con un 70% de las respuestas, los futuros maestros que lo consideran importante, y tan solo un 6,2% lo plantea como poco relevante (Tabla 5)

Tabla 5

Resultados de la pregunta, ¿Cómo de importante consideras que las actividades en museos formen parte de los currículos de los escolares de primaria?

Respuesta	Total	%
Nada importante	0	0
Poco importante	3	6,2
Importante	34	70,8
Muy importante	11	22,9

Ahondando más en esta cuestión, se les pide que valoren qué creen que podrían aportar este tipo de actividades para los escolares de primaria, destacando con 72,9% de las opiniones (Tabla 6), los que consideran que mejoraría el conocimiento sobre el entorno cultural y patrimonial en el que conviven. En segundo lugar, casi un 23% opina que optimizaría la creatividad a imaginación del alumnado.

Tabla 6

Respuesta a la cuestión, "Como futuro docente de primaria, ¿Qué crees que aportarían las actividades en museos de arte para los escolares de primaria?"

Respuesta	Total	%
Nada, creo que hay otras actividades más útiles	0	0
Poco, no creo que interesen a los escolares	0	0
Mejora de la creatividad y la imaginación	11	22,9
Mayor conocimiento sobre el entorno cultural (arte, patrimonio, historia)	35	72,9
Otras (señala que)	2	4,2

Únicamente dos estudiantes incluyen otras opciones: uno de ellos destaca que "La tercera y la cuarta opción me parecen igual de adecuadas (creatividad y conocimiento del entorno cultural)" y otro de ellos comenta "Mejora de la creatividad y la imaginación, mayor conocimiento del entorno cultural, aprendizaje de las normas de comportamiento y respeto en estos lugares, etc."

Museos, profesorado y nuevas tecnologías

En la última dimensión estudiada, se evalúa la relación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria con los medios y recursos que ofrecen los museos para comunicar sus actuaciones. En concreto en una primera

cuestión, se les pregunta si tienen constancia de los recursos didácticos que muchos museos ofrecen en formato digital a través de sus webs o redes sociales. La mitad (50%), lo desconoce por completo y un 41,7% responde haberlo descubierto en el proceso de investigación de la práctica desarrollada en la asignatura de Juegos Cooperativos de Expresión Artística.

En una segunda cuestión se pide la valoración sobre la importancia de ofrecer desde los museos recursos digitales al profesorado para facilitar su actividad profesional, a lo que una mayoría 79,2% comenta que sería muy útil.

Para culminar el estudio, se insiste en la importancia de que los museos comuniquen su actividad de forma digital, y se pregunta a los estudiantes si este aspecto les resulta relevante. Una amplia mayoría (77,1%) responde que efectivamente, si se optimizara este tipo de difusión podría ser muy útil para obtener recursos en su futuro trabajo como docentes de primaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como se ha podido observar con los resultados, es preciso seguir trabajando en diversos frentes abiertos para lograr que los futuros maestros y maestras consideren a los museos como opción recurrente para complementar su actividad docente.

Por un parte, los datos recogidos advierten que los jóvenes de entre 18 y 25 años no consideran a los museos como una opción de ocio en su tiempo libre, pero sí en cambio, puede ser una posibilidad como parte de una visita turística. Estos datos coinciden con otros estudios como el de Bollo y Gariboldi (2015), donde se analizaba porqué el colectivo adolescente del entorno del Museo de Módena (Italia) no estaba presente en la actividad del museo, de lo que se concluía, que el bajo interés de este colectivo de público ante las actividades locales de los museos era resultado de una falta de identificación con sus propuestas.

En referencia a la tercera dimensión estudiada, queda manifiesta la escasa relación del currículum formativo del Grado en Educación Primaria con el ámbito de los museos, ya que casi un 98% dice no haber trabajado en ninguna ocasión con estos recursos o haberlo hecho puntualmente. A su vez, una amplia mayoría desconoce como trabajaría con estas instituciones si se enfocara como un recurso de aprendizaje en el aula. Esta desconexión entre educación formal y no formal, se constata con los datos citados anteriormente, en relación a la escasa presencia de asignaturas que cuentan con contenidos o proyectos enfocados a conocer mejor este ámbito. Esta observación también es un reclamo constante dentro del propio ámbito museístico, donde los profesionales e investigadores de la educación en museos, demandan estrategias reales y unificadas para conectar de una forma fluida los contextos educativos formal y no formal (Fontal, 2013).

Del mismo modo, la cuarta dimensión confirma que estos futuros docentes aprecian y valoran la presencia de actividades en colaboración con instituciones museísticas como importantes o muy importantes con más del 73% de sus respuestas. El museo es un espacio para la educación formal que permite el empleo de estrategias novedosas que amplían los márgenes de actuación que habitualmente están limitados en el aula por los currículos. Las instituciones museísticas ofrecen espacios y recursos que, de forma complementaria a la tradicional clase, pueden favorecer aspectos como, la identidad cultural, el respeto, la colaboración, la creatividad e imaginación o el autoconocimiento, tal y como indican los estudiantes participantes. Es decir, los museos deben apostar por la pedagogía crítica que en su día planteó Freire (2012), una educación que incentive la diversidad de discursos, inspirada en las problemáticas cotidianas, que se sirva del análisis crítico reflexivo para su resolución (Amengual, 2015). A su vez, las escuelas, podrán recurrir a estas estrategias didácticas para complementar el currículo formal, tantas veces limitado por el contexto.

Una de las problemáticas detectadas junto con la escasa formación de los futuros docentes en el terreno museístico, es la falta de conocimiento sobre los recursos digitales que ofrecen la mayoría de instituciones culturales. Más de un 90% no conocía o ha sido consciente de estas opciones al trabajar en la práctica propuesta por la asignatura de Juegos Cooperativos de Expresión Artística. Sin embargo, casi un 80% considera muy útil estos recursos para el desarrollo de su labor docente, para lo que proponen como muy necesario, optimizar la difusión y comunicación digital que ofrecen los museos del entorno, en este caso, de la Región de Murcia. Diversos estudios (Tiburcio (2015, Castejón (2019)), han constatado que determinados museos de la región murciana no han actualizado sus sistemas comunicativos con los sistemas y estrategias digitales que permitirían que colectivos como estos jóvenes (nativos digitales), futuros profesionales de la educación, conectaran mejor con las instituciones culturales.

No obstante, tal y como se ha podido concluir a partir de este estudio, son muchas las líneas de trabajo abiertas para llegar a optimizar la relación entre museos y escuela, teniendo que poner el foco tanto en la formación de profesorado, como en la revisión de los currículos de educación primaria, e incluso en la capacidad de difusión de los museos locales para llegar a conectar tanto con los escolares como con los propios maestros.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Aguirre Arriaga, Imanol. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. *Revista pensamiento, palabra y Obra*, (10). <https://doi.org/10.17227/ppo.num10-2120>

- Almagro Lomichar, J. (2020). Escuela y museo: un vínculo para optimizar el valor educativo del patrimonio cultural. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, No. 3, Julio-Diciembre (176-184), <https://doi.org/10.5281/zenodo.4066093>
- Amar Rodríguez, V.M. (2019). El museo fuera y dentro del aula de primaria. *Revista Observatorio*, Palmas, v (5) n. 5, p. 102-126, <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n5p751>
- Amengual Quevedo, I. (2015). *A ras del suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más*. Trea.
- Becerra Muñoz, E. y Domínguez Contreras, B. (2014). Museos, comunicación y jóvenes: la comunicación y sus efectos en la población de referencia del museo. *Historia y Comunicación Social*, 19, pp.603-611.
- Bollo, A. y Gariboldi, A. (2015). Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti. En, Bollo, A (coord.) *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, (6ª ed. pp.107-135). FrancoAngeli.
- Castejón Ibáñez, M. M. (2019). *Hacia un museo social: estudio de una metodología participativa para vincular el Museo de Bellas Artes de Murcia a su territorio*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Recuperado de, <http://hdl.handle.net/10201/73564>
- Díaz Balerdi, I. (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*, Trea.
- Fontal Merillas, O. (2013). Ausencias y emergencias en la educación patrimonial. En, Fontal Merillas, O. (Ed.), *La educación patrimonial* (pp. 127-143). Trea.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. 2ªed. Siglo XXI.
- González González, J.M., Becerra Traver, M.T. (2019). Educación no formal. El papel del profesorado en las visitas didácticas a los museos. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 37, (pp. 37-50), DOI: 10.7203/DCES.37.13307
- Grijota, E. (19 de Octubre de 2020). Adiós academia, hola TikTok: la estrategia sin complejos con la que la Galería Uffizi ha duplicado los visitantes jóvenes en tres meses. *Diario El País*, Recuperado de, <https://elpais.com/icon-design/2020-10-18/adios-academia-hola-tiktok-la-estrategia-sin-complejos-con-la-que-la-galeria-uffizi-ha-duplicado-los-visitantes-jovenes-en-tres-meses.html>
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. En, *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), pp.55-72. doi: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5
- Octubre, S. (2014). Conocer las poblaciones y los públicos. En, Eidelman, J., Roustann, M., Goldstein, B. (comps.) *El museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra* (pp. 105-121). Editorial Ariel
- Pastor Homs, M. I. (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. 2ªed. Ariel Arte y Patrimonio.
- Peña-Zabala, M. y Porcel-Ziarsolo, A. (2019) Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales, En, *EARI, Educación Artística. Revista de investigación*, N 10, pp. 133 – 149, <https://doi.org/10.7203/eari.10.14320>
- Reeve, J. (2006) Prioritizing Audience Groups. In, Lang, C. Reeve, J. Woolard, V. (ed.) *The responsive museum. Working with*

Audiences in the Twenty-First Century.
Ashgate Publishing Limited.

Riaño, P. (20 de Octubre de 2020). Los museos buscan rentabilizar su presencia en la Red. *Diario el País*, Recuperado de, <https://elpais.com/cultura/2020-10-19/los-museos-buscan-rentabilizar-su-presencia-en-la-red.html>

Tiburcio, E. (2015) *El museo y sus públicos: estudio de los visitantes reales y potenciales de los museos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: análisis previo a los estudios de público de los museos de Marrakech*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Valenzuela Valdivieso, E. (2012). La relación museo-escuela: verdad o utopía. Una propuesta para la asignatura de Geografía, En, *Investigación Universitaria Multidisciplinaria* – (11), pp. 7-16.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

BITÁCORAS AUDIOVISUALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA PARA LAS TUTORÍAS DE ACOGIDA EN ARTES

**AUDIOVISUAL LOGBOOK AS A PEDAGOGICAL STRATEGY OF EDUCATIONAL
GUIDANCE FOR TUTORING IN THE ARTS**

Borja Guerrero Bocanegra

Investigador en formación en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Programa Educación, y docente investigador en la Universidad de las Artes (UArtes, Ecuador).

Marilú Báez de Yáñez

Directora Pedagógica de la UEP Glenn Doman



RESUMEN

El presente artículo se centra en una experiencia educativa desarrollada en la Universidad de las Artes de Ecuador (UArtes) en Guayaquil, que explora la potencialidad del registro narrativo a través de grabaciones con teléfonos móviles inteligentes como herramienta para las tutorías de acogida.

Dichos ejercicios pedagógicos se realizaron entre octubre de 2019 y febrero de 2020, en el marco de las tutorías de acogida del curso de Nivelación, con un grupo de veintiún postulantes a la carrera de danza.

El método de investigación empleado fue cualitativo descriptivo, basado en el análisis del discurso. La finalidad de la investigación fue la recopilación y análisis de impresiones asociadas al uso del teléfono móvil como herramienta útil para la reflexión y autorregulación. Para ello se empleó un cuestionario conformado por tres preguntas abiertas, que los estudiantes debían responder desde el anonimato al término del ejercicio.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos considerar las “bitácoras” audiovisuales grabadas con dispositivos móviles como una estrategia de gran utilidad para los estudiantes de nuevo ingreso a la UArtes, al permitirles llevar a cabo autoexploraciones de diferentes aspectos relacionados con la evaluación vocacional, la integración a la institución, así como las relaciones entre iguales, con el profesorado y los administrativos de la misma, elementos que inciden directamente en el éxito personal y académico desde el comienzo del proceso educativo en artes y que contribuyen en la formación integral del estudiantado.

PALABRAS CLAVE

Artes, Bitácora, Estrategia educativa, Orientación pedagógica, Teléfono móvil, Tutoría

ABSTRACT

This article focuses on an educational experiment developed in the University of the Arts in Ecuador, which explores the potential of audiovisual narrative self-registration with smartphones as a tool for tutoring.

These pedagogical experiences were carried out between the months of October 2019 and February 2020, as part of the host tutorials of the level course with a group of twenty-one student applicants to the dance degree course.

The research method used was qualitative descriptive, based on discourse analysis. An open-ended questionnaire was used to develop the qualitative approach. The objective of the research was to collect the impressions associated with the use of the smartphone as a useful tool for reflection and self-regulation in higher-level arts education.

The results obtained show that we can consider the narrative self-registration with smartphones as a very useful strategy, by allowing the new students to carry out their own self-evaluations of different aspects related to their vocational self-evaluation, the integration into the institution, as well as relations between peers, with the teachers and the administrative staff. These are aspects that directly affect the personal and academic success from the beginning in higher education in the Arts, and this contributes to the comprehensive training of students.

KEYWORDS

Arts, Educational guidance, Educational strategies, Logbook, Mobile phone, Tutoring

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes en instituciones de educación secundaria y superior sabemos lo que está significando actualmente el uso de teléfonos móviles en el aula. El nivel de exposición a estos aparatos ha modificado por completo prácticamente cualquier actividad. Nuestros hábitos académicos, tanto dentro como fuera del aula, a menudo también se ven interferidos por ellos.

Más que resistirnos a sus presencias podemos encontrar en ellos aliados para ciertos usos educativos, aprovechando algunas de sus características técnicas, como son su reducido tamaño, la conectividad de la que disponen y que nos pueden dar acceso a información y redes sociales en prácticamente cualquier lugar y momento, y sobre todo su carácter tan personal (Organista-Sandoval et al., 2013).

En el espacio de las tutorías de acogida destinada a los estudiantes de nuevo ingreso en el contexto de la Universidad de las Artes de Ecuador (UArtes) hemos querido explorar la potencialidad del registro narrativo a través de grabaciones con dispositivos móviles como herramienta complementaria a las sesiones de tutoría presenciales. La tutoría de acogida como recurso que pretende servir de ayuda al desarrollo integral de los estudiantes en la exploración y reflexión de diferentes aspectos, y que a pesar de que debiera ser un proceso continuado en el tiempo, adquiere particular importancia en las primeras semanas en la nueva institución. De acuerdo con Fullana et al. (2013), instruir a los estudiantes en la reflexión permiten que autorregulen su experiencia educativa, se comprometan de forma activa con la mejora de sus habilidades y aumente su motivación. Sabariego et al. (2019), por su parte, señalan la importancia que tienen en el contexto universitario las experiencias reflexivas que posibilita la narración.

Tras esta experiencia, podemos señalar que el ejercicio guiado de las “bitácoras” audiovisuales, que implica el uso del teléfono móvil, puede resultar de gran utilidad para facilitar al estudiante la reflexión en torno a temas como su vocación, la integración en la institución y las relaciones con sus compañeros y profesores, aspectos que son tratados de forma directa en las tutorías de acogida.

2. LAS TUTORÍAS. CONCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN

El decidir insertarse en la vida universitaria es una de las decisiones más importantes que pueda plantearse un joven. Con ella, se empieza a dejar atrás la adolescencia para centrarse en lo que realmente se quiere conseguir en el futuro para sí mismo.

En la última década las universidades muestran interés e incrementan sus esfuerzos para brindar orientación al colectivo estudiantil, e incluso desde que cursan la educación secundaria buscan facilitar ese proceso de transición (Gairín et al., 2009; Álvarez y González, 2010 como se citó en Muñoz y Gairín, 2013).

En torno a la orientación vocacional y profesional (OVP), el Ministerio de Educación del Ecuador (2015) sostiene que está dirigida a los estudiantes de una institución educativa con el objeto de alcanzar en la práctica dos tipos de acciones; el acompañamiento educativo psicológico-social y el asesoramiento (individual y grupal), generando con ello que “de manera individual y con base en el autoconocimiento y la información disponible, tomen decisiones vocacionales y profesionales adecuadas como parte de la construcción de su proyecto de vida” (p.11). Con ello se interpreta que la OVP, en el contexto de educación superior ecuatoriana, debe estar encaminada en relación a la comprensión y promoción de los tres ejes de trabajo: autoconocimiento, información y toma de decisiones.

Por otra parte, en el contexto europeo, dentro del proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente, en el numeral 1 se cita:

La orientación hace referencia a una gama de actividades que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera. (CE 2004 como se citó en Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011 p. 253).

En este sentido, se trata de hacer una aproximación de la orientación mediante el impulso

de la función tutorial, directamente al contexto formativo inmediato de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, conceptualmente, la literatura brinda numerosas nociones teóricas en relación al significado y las finalidades de la tutoría, a saber:

De la Cruz Flores et al., (2011) entiende que es una “función docente que resulta muy útil para transitar de modelos centrados en la enseñanza hacia modelos centrados en el aprendizaje” (p. 204).

López Gómez (2017) considera que la tutoría es:

Un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional (p. 14).

Álvarez Pérez (2013) señala que “la tutoría viene a ser una parte de la actividad docente en la que el profesorado desarrolla tareas de asesoramiento, apoyo y acompañamiento al alumnado durante el tiempo que dura su proceso formativo y madurativo” (p. 79).

Estas definiciones de tutoría orientan a los investigadores a centrarse en el valor de la relación educativa en la universidad, lo que indica que emerge como eje articulador del proceso de aprendizaje de los universitarios.

Bajo la experiencia de Guerrero y Tigrero (2020), el servicio de tutorías de acogida de la UArtes es “un espacio de integración a la vida académica y a la comunidad universitaria. Las tutorías de acogida están diseñadas para asistir semanalmente dos horas, organizadas en sesiones grupales o individuales según el criterio del tutor” (p. 111). Esta estructura académica se convierte, dentro del plan de acción tutorial de la UArtes, en una estrategia pedagógica que presta al estudiante una mayor atención individual, en el afán de lograr que entre él y el docente-tutor exista una relación asertiva que permita al discente fluir en el proceso de adaptación a la institución, así como el desarrollo de habilidades sociales y profesionales para su consolidación.

Al conversar con grupos que apenas inician una carrera universitaria, es común escuchar de ellos decir: “nadie me orientó”, “me hubiese gustado estudiar otra carrera”, “me metí a estudiar esta carrera porque mis padres me obligaron”. Bajo esta perspectiva, existen registros referentes a los procesos motivacionales, los cuales tienden a influir de manera definitiva en el desempeño académico triunfante y en el ánimo que muestran los estudiantes. Por tanto, las tutorías de acogida rescatan los aspectos motivacionales que refuerzan motivos perdurables, al fomentar reflexiones personales, laborales y sociales, y al crear intereses y valores que redundan en el desarrollo de una autonomía que los lleve a involucrarse y concluir con éxito la carrera que han elegido.

3. NUEVOS PERFILES DE ESTUDIANTES, NUEVOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Según (M&C Saatchi, 2017) los jóvenes *post-millennials* no pueden recordar cuando los teléfonos inteligentes no existían, al punto de que les cuesta concebir un mundo sin ellos. El mismo informe confirma que, tres de cada cuatro jóvenes dispone de un teléfono móvil, y el 24% de ellos permanece en línea casi de forma constante. Ante este panorama utilizar dichos dispositivos como parte de las estrategias pedagógicas habituales aprovechando sus características técnicas, puede representar un aliado único para ciertos fines académicos.

En el mismo orden, Nombela (2018) menciona que a través de las redes sociales estos jóvenes tienen conocimientos de la actualidad, sin embargo, no demuestran la capacidad para abordar un tema a profundidad. Asimismo, existen “investigaciones que muestran ya resultados favorables al uso óptimo durante el proceso pedagógico, sobre todo relacionado con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del pensamiento y el establecimiento de relaciones interpersonales, colaborativas y de interactividad” (Medina 2016, p. 20). Por consiguiente, dentro del proceso pedagógico de las tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes proponemos contrarrestar esta situación implementando los registros audiovisuales utilizando el teléfono móvil como estrategia pedagógica, considerándola como una idea sencilla y a la vez novedosa que facilita el aumento de la participación autónoma de los estudiantes relacionados con su estilo de vida.

Cabe destacar que los registros, se destacan como un recurso muy habitual en los contextos educativos, al permitir, tanto a docentes como a estudiantes, evaluar diferentes aspectos afines a la relación enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo; la satisfacción con la metodología y las estrategias didácticas, el cumplimiento de los objetivos marcados, el clima que se respira en el aula y en otros ambientes de trabajo o la pertinencia de los contenidos que se están abordando. La atención y la reflexión asociada a la expresión de ideas mediante la escritura o el diálogo de todos dichos elementos facilita la toma de conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno y en nosotros mismos, parte descriptiva, y el cómo ello nos afecta, parte interpretativa. Posteriormente se daría el intercambio de opiniones como parte de una dinámica muy habitual en las tutorías de acogida.

Los registros, normalmente escritos, que se suelen usar sobre todo a partir de la secundaria, cuando los estudiantes ya utilizan la escritura con soltura, pueden también usarse en los primeros ciclos, así como en los niveles de educación superior, variando siempre en el grado de guía, que será mucho más intenso en los años inferiores. En su adaptación al perfil de los jóvenes universitarios de la generación *post-millennial* se pudiera incluir como soporte fundamental el teléfono móvil.

En la última década diversos investigadores nacionales e internacionales han destacado importantes puntos de vista en relación a la "bitácora": "Favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, destrezas y la formación de actitudes, valores y contribuye a un juicio crítico de los avances y logros en el aprendizaje" (Alcántara et al., 2011, p. 33); "pueden permitir que sus contenidos sean comentados por cualquier persona, estableciéndose una rápida interacción entre el sujeto que publica los contenidos y los lectores de éstos, así como entre los propios comentaristas" (Monroy Bayas, 2011, p. 14); "están encaminados a fortalecer el proceso de aprendizaje" (Iglesias, 2016, p. 63). Esta memoria también pretende servir como guía de apoyo para futuros proyectos audiovisuales" (Alarcón, 2017, p. 1). Dichos aportes, nos dan una brecha para aseverar que las "bitácoras" tienen un gran potencial en el ámbito educativo al ser utilizadas como una herramienta en la enseñanza de diferentes disciplinas y, definitivamente, como un recurso metodológico en actividades

de orientación académica. Al respecto, Mojica (2015) trabajó sobre un enfoque metodológico con la finalidad de distinguir "cómo se va desarrollando y pensando una metodología particular de investigación a través del uso de la "bitácora" y el dibujo como medio para reflexionar conceptos e ideas complejas" (p. 4). Por su parte, Iglesias (Op Cit., p. 78) sostiene que se deben usar "bitácoras" digitales para familiarizar a los estudiantes con el manejo de éstas en el ámbito formativo.

Hemos tomado la experiencia de Haz Monge (2016), quien a través del uso de la "bitácora" mostró con detalles el proceso de investigación, conceptualización y desarrollo de piezas audiovisuales, logrando con ello un documento que sirve de apoyo para revisar "las pautas y comprender las necesidades y potencialidades de la documentación audiovisual" (p. 1).

Aunado a ello, destacamos mayor relevancia a la teoría conversacional, donde converge la interacción social, en nuestro caso mediado por los dispositivos móviles, que hoy día se han convertido indispensables en la cotidianidad de las personas, representando un punto de unión de lo personal, lo social y lo colectivo. Por ello, adquiere especial validez la apropiación del teléfono móvil, al convertirse en un aliado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que puede usarse en cualquier lugar o momento. Ahonen y Moore (2009), como se citó en Brazuelo y Cacheiro (2015, p. 2) confirman que el crecimiento de la tecnología móvil se convirtió en la primera década de este siglo como "el medio de comunicación más extendido del mundo superando a la prensa escrita, la televisión e internet".

En este orden de ideas, considerando el perfil de los estudiantes *post-millennials*, el nivel educativo superior y la disciplina de las artes escénicas, se decidió enriquecer más el registro, apostando por una metodología que pasa de lo escrito a lo hablado, es decir a través de las "bitácoras" audiovisuales, que han permitido una recogida de información subjetiva abundante en detalles que creemos muy valiosos para cimentar métodos de observación y análisis más sofisticados.

Bajo esta perspectiva, parafraseando a Silvestre y Cruz (2016), la llamada *generación Z* o *millennial* a nivel universitario es considerada la población más importante; "la universidad debería estar estudiándolos como su objetivo

principal, para atraerlos, adaptando su oferta a sus intereses. Esta adaptación probablemente requerirá un plan de estudios más abierto” (p. 476). De la misma manera cita que “han sido formados por la tecnología y se sienten cómodos compartiendo toda su vida en línea”; “el 83% de los *millennials* duerme con su teléfono inteligente al lado de la cama” (p. 477), consideramos que los estudiantes de Nivelación de la UArtes son nativos digitales por cuanto han nacido en un contexto inmerso en la tecnología, poseen un saber y hacer en torno a los conocimientos y habilidades para el buen manejo del teléfono móvil, siendo justamente estas capacidades las que como docentes debemos saber aprovechar.

Autores como (Organista-Sandoval, et al., Op Cit.) mencionan que a nivel universitario es relevante el uso de los teléfonos móviles para apoyar las actividades educativas, en virtud que brinda la oportunidad de estar comunicado en todo momento y lugar. De la misma manera, Mendoza (2014) expresa que “antes de adoptar el celular como parte de una estrategia concreta de aprendizaje en el aula, se debe privilegiar la creatividad y capacidad de innovación del educador” (p. 13). En su estudio, Silva y Martínez (2017) se refieren acerca del *smartphone* como un dispositivo de diseño tecno-pedagógico. Es relevante mencionar a (Brazuelo y Cacheiro et al., Op Cit.) al referirse a los dispositivos móviles como herramienta educativa, a saber:

Permite el aprendizaje en cualquier momento y lugar; puede mejorar la interacción didáctica de forma síncrona y asíncrona; potencia el aprendizaje centrado en el alumnado; enriquece el aprendizaje con elementos multimedia; permite la personalización del aprendizaje; favorece la comunicación entre el alumnado y las instituciones educativas; favorece el aprendizaje colaborativo... (p. 5).

Frente a las bondades que brinda el uso del teléfono móvil en los entornos educativos, se busca que el docente-tutor de Nivelación en la UArtes, durante su práctica pueda implementar constructivamente el uso de las bitácoras audiovisuales partiendo de los esquemas previos que los estudiantes poseen. Para ello, el docente necesariamente debe actuar como mediador, proporcionando los instrumentos necesarios de tal forma que los estudiantes puedan generar y construir su propio conoci-

miento de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje. De tal manera que el docente crea las estrategias pertinentes que garanticen un clima de confianza y comunicación asertiva.

Cuando un individuo decide ingresar a cursar estudios universitarios se crea un desafío sujeto a diversas expectativas, intereses, necesidades y capacidades personales que se entrelazan con los requerimientos, prácticas rutinarias e institucionales, conllevando un nuevo escenario sociocultural que demanda contemplar un período de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

De acuerdo a lo expresado por Pérez-Pulido (2016) se plantea que es necesario concebir a la masa estudiantil que “ingresan a la universidad como sujetos situados en un proceso de adaptación a un nuevo contexto, durante el cual se ven expuestos a circunstancias de tipo personal, social, académico e institucional que pueden facilitar u obstaculizar su trayectoria escolar” (pp. 8-9).

En este orden de ideas cabe mencionar que durante las últimas tres décadas se conoce que uno de los avances en el campo de la investigación educativa ha sido considerar a los discentes como “investigadores para proporcionar un acceso auténtico a las voces de los estudiantes” (Maunder et al. 2013, p. 66). De esta idea se desprende que esta revalorización de los estudiantes ha servido para promover el incremento en cantidad y calidad de las investigaciones que están dirigidas a conocer mejor todo lo que corresponde a los procesos que atraviesan los estudiantes, permitiendo “que se reconozca la importancia de realizar investigaciones encaminadas a conocer su perspectiva para comprender los obstáculos que enfrentan durante su trayectoria educativa y cómo los resuelven” (Guzmán, 2011, como se citó en Pérez-Pulido, Op Cit., p. 9). En síntesis, que puedan tener una apertura para contar sus experiencias y con voz propia.

Los planteamientos y situaciones anteriormente expuestas no son ajenas a las que presentan los estudiantes de Nivelación de la UArtes. Los estudiantes afrontan una serie de retos y demandas que la universidad les impone, siendo evidente que no todos tienen la misma preparación y conocimientos, y por tanto es necesario que afronten su proceso de nivelación en la universidad mediante diferentes estrategias, fundamentalmente el apoyo en sus familias y el

buen uso de los recursos institucionales que la universidad les brinda.

De la misma manera, es meritorio reconocer que las acciones desarrolladas por los estudiantes y sus características socioculturales no están distanciadas del contexto universitario, al contrario, favorecen la constitución de la propia institución y la diversidad de carreras que oferta, de modo que se forja una correlación de diferentes argumentos e ideas entre sujetos y la estructura universitaria, los cuales denotan una influencia mutua.

En la investigación educativa un tema importante es el referente al ingreso a la universidad, en especial durante el primer año, ya que es una etapa en la que se sientan las bases para dar adecuadamente el inicio de un proceso de formación universitaria o donde se crean las pautas que confluyen en un desempeño mediocre durante la carrera universitaria o inclusive en el abandono. Este último se da principalmente durante el primer año de estudios universitarios (Silva, 2011; Silva y Rodríguez, 2012), es por ello que comprender cómo hacen los estudiantes para ingresar y responder al nuevo contexto universitario resulta relevante (Pérez-Pulido, Op Cit.).

Basado en la literatura disponible y la experiencia de los autores, es de considerar que desde la perspectiva institucional de UArtes, se susciten acciones dirigidas a la orientación, acompañamiento y apoyo significativo a los estudiantes que ingresan a la universidad, abriéndose un camino que sirva para contribuir bien sea al desarrollo personal como al refuerzo de sus habilidades académicas.

4. MATERIAL Y MÉTODO

La presente investigación se realizó en la UArtes entre octubre de 2019 y febrero de 2020, a partir de la aplicación de una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso.

La muestra estuvo constituida por el total del estudiantado de danza en el curso de Nivelación del segundo semestre del curso 2019-2020, un grupo de veintiún estudiantes. Se trata así de una muestra por conveniencia que no podemos tomar como representativa de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior y pública en artes escénicas del Ecuador. El curso de nivelación es un programa

obligatorio parte del sistema para el ingreso a las instituciones de educación superior públicas en Ecuador, que deben cursar todos los aspirantes a las distintas carreras. Tiene como finalidad mejorar los conocimientos y aptitudes necesarias de los aspirantes para el inicio del primer nivel de carrera. Todos deben superarlo favorablemente, aunque en el caso particular de la UArtes, los estudiantes ya tienen cupo asignado.

Se diseñaron seis baterías de preguntas, correspondientes a tres dimensiones previamente definidas de acuerdo a los intereses de las tutorías de acogida: la evaluación vocacional, la integración a la institución y las relaciones interpersonales y de convivencia en la misma. Consideramos relevante reconocer a los estudiantes como seres humanos con experiencias de vida importantes y con diversas perspectivas personales, que conlleven a la toma de decisiones de manera responsable para asumir y cumplir sus sueños y retos.

Creemos que los profesionales que facilitan las tutorías de acogida en la UArtes en su práctica docente deben tomar en cuenta el predominio de ciertos "factores (internos y externos) que intervienen en el proceso de construcción de la vocación y en los procesos de toma de decisiones de una o un estudiante en materia ocupacional o profesional" (Ministerio de Educación del Ecuador, Op Cit.). Al hablar de factores internos y externos, se refieren a aquellos aspectos que ponen de manifiesto cada individuo. En los internos tiene que ver con las características propias que lo hacen único, como, por ejemplo, la identidad, personalidad, habilidades, intereses, valores y las experiencias significativas de cada estudiante. Mientras que los factores externos son circunstanciales, ya que se derivan del contexto real que envuelve a cada estudiante, y que a la larga influyen en su desarrollo personal y social.

Las preguntas se fueron presentando al cierre de cada sesión semanal de tutorías de acogida, entre la segunda y séptima semana del curso de Nivelación, que tiene una duración total de quince, estructuradas como se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Estructura de la batería de preguntas

Semana	Dimensión	Ítems
2	Aspectos vocacionales	1. ¿Cuándo decidiste que querías estudiar arte? 2. ¿Cómo conociste la UArtes? 3. ¿Estudiar en la UArtes era tu primera opción? 4. En el caso de no estudiar arte, ¿qué estudiarías? 5. Cuáles son tus razones para estudiar arte?
3	Aspectos vocacionales	6. ¿Crees que estudiar en la UArtes mejora tus perspectivas de empleo futuro? 7. ¿Te gustaría desarrollarte profesionalmente en Ecuador o en otro país? ¿Por qué? 8. ¿Crees que estudiar artes está de moda en el Ecuador? 9. ¿Cuáles son sus expectativas en esta etapa universitaria? 10. ¿Cuáles son tus expectativas para lograr terminar la carrera y graduarte?
4	Integración a la institución y adaptación inicial	1. ¿Cómo te sientes al formar parte de la UArtes? 2. ¿Qué es lo que más te ha costado a tu ingreso en la UArtes? 3. ¿Qué es lo que más te ha sorprendido positivamente de la UArtes? 4. ¿Hay algo que te haya sorprendido negativamente de la UArtes?
5	Integración a la institución y adaptación inicial	5. ¿Crees que la vida de estudiante en artes es difícil? 6. ¿Crees que en la UArtes los estudiantes están sometidos a fuertes presiones para que trabajen? 7. ¿Crees que en la UArtes las asignaturas ponen más el acento sobre el aprendizaje de "buenas" actitudes profesionales o en el desarrollo integral de la persona? 8. ¿Qué consejo le darías a un estudiante nuevo para desenvolverte exitosamente en la UArtes?

6	Relaciones interpersonales y de convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describirías la relación con tus compañeros de la UArtes? 2. ¿Consideras que tienes amigos entre los estudiantes de la UArtes? 3. ¿Crees que en la UArtes se favorece un buen clima de convivencia que permite a los estudiantes conocerse mejor? 4. ¿Crees que es importante la relación con los profesores? 5. ¿Cómo describirías la relación con tus profesores? 6. ¿Crees que los profesores se muestran amistosos frente a los estudiantes?
7	Relaciones interpersonales y de convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Qué valoras más de un profesor, sus conocimientos o su trato a los estudiantes? 8. ¿Dirías que la mayoría de los profesores se esfuerzan realmente por conocer a los estudiantes? 9. ¿Crees que los profesores pueden aprender también de sus estudiantes? 10. ¿Crees que el personal académico es abierto a las sugerencias que puedan presentarle los estudiantes y que conciernen los métodos de enseñanza? 11. ¿Dirías que los profesores de la UArtes parecen siempre listos a proporcionar ayuda y consejos a los estudiantes?

Además de las diferentes baterías de preguntas, para llevar a cabo sus “bitácoras” audiovisuales, a los estudiantes se les orientó para que las contestaran grabando un vídeo (o si lo preferían solo grabando su voz), utilizando un dispositivo móvil. Se les determinó un tiempo para responder en un máximo de cinco días después de ser presentadas, además de indicarles que el material es totalmente personal y confidencial, por lo que es de suma importancia la sinceridad y espontaneidad al contestar.

En la octava semana se presentó a través de la aplicación *Google Forms* un cuestionario anónimo conformado por tres preguntas abiertas, para conocer la percepción general del estudiantado sobre la experiencia asociada a la “bitácora” audiovisual como estrategia pedagógica para las tutorías de acogida, en la misma se contemplaron las siguientes preguntas:

1. ¿Durante la realización del ejercicio de grabación te expresaste de una forma abierta, sincera y libre?
2. ¿Crees que el ejercicio de registro te ha sido útil para tu adaptación a la universidad?
3. ¿Te sentiste cómodo/a al emplear tu celular para esta tarea?

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la realización del análisis cualitativo de los datos no se tomó en cuenta aspectos como la forma de expresión, la fluidez o los aspectos formales del lenguaje, sino las percepciones de los estudiantes sobre la metodología “bitácora” audiovisual como estrategia pedagógica

para la transmisión de sus narraciones en relación a los aspectos vocacionales, la integración a la institución y las relaciones interpersonales y de convivencia, de una manera autónoma y sincera, en su propio tiempo y espacio.

Es preciso destacar que el docente sólo intervino en proporcionar las preguntas guía, pero el ejercicio de registro es completamente privado; las grabaciones con las respuestas no están a disposición del docente. Las respuestas al cuestionario también son anónimas, con el deseo de que no hayan estado sesgadas por el ruido experimental asociado a la deseabilidad social.

Las respuestas se estructuraron en tres categorías: 1) Libertad en la expresión, 2) Utilidad de la metodología, 3) El teléfono móvil como recurso pedagógico.

Primera categoría: Libertad en la expresión

Con esta categoría se exploraron citas que evidenciaran que los estudiantes manifestaron sus pensamientos y emociones sin barreras que entorpecieran el proceso comunicacional con ellos mismos. En las expresiones siguientes se puede evidenciar este sentir de los estudiantes:

“Me expresé de forma abierta, más aún porque al que le estaba diciendo las preguntas era a mi celular, con quien pasó totalmente todo el tiempo, es agradable”, “me sentí cómodo, y eso me sorprendió porque no suelo ser muy abierto con mis sentimientos”, “me sinceré mucho porque mis respuestas eran anónimas”, “estaba hablando de mí y me sentía con total confianza. Además, eran preguntas en las que podía ser solamente yo”.

Reflejan las opiniones que los estudiantes pudieron expresar sus ideas con naturalidad, espontaneidad y comodidad para hablar sin sentirse juzgados, lo que indica que hay una mayor apertura que con otros métodos, como los debates grupales o las entrevistas. A continuación, podemos ver comentarios que señalan, incluso, el efecto catártico que tiene para ellos la libre expresión:

Me sentí muy cómodo. La verdad, esperaba un poco más de preguntas ya que eran muy interesantes, y aparte son preguntas que tú quieres que te las pregunten o quieres decírselas a alguien, pero por el miedo de caerle mal a alguien o que

se molesten un poco de tu forma de pensar no lo haces. Yo lo recomendaría hasta en los semestres, y en un caso que los maestros no pidan hacer algo como esto, poder hacerlo personalmente.

“Me sirvió en su momento hasta para liberar estrés y cosas”, “hablar sin que nadie te dijera que está mal o me juzgara por mi opinión personal”, “ayuda a los estudiantes a expresarse sin miedo de ser juzgados acerca del ambiente universitario”. Atendiendo a las anteriores afirmaciones, podemos notar que el temor a las posibles críticas, los enjuiciamientos o etiquetas, parece aminorarse con este tipo de ejercicios, lo que indicaría que existe una mayor apertura que con otros métodos por el hecho de redimir sus emociones. En este sentido, la libre expresión es más relevante, si cabe, en los ambientes donde ciertas dinámicas tienden a delegar en los estudiantes un rol pasivo y obediente aceptando que debe ser encaminado y controlado en todo momento.

Segunda categoría. Utilidad de la metodología

Dentro de esta categoría convergen aspectos esenciales que tienen que ver con la reflexión y la autorregulación en el proceso integral de desarrollo, la comunicación con el tutor y los compañeros. Podemos evidenciar el impacto en la autorregulación y el proceso integral del estudiante en las citas siguientes:

Es una buena manera de guardar recuerdos que quizá algún día te guste volver a ver, de una u otra manera tendremos acceso a un diario visual de nosotros mismos. Es una experiencia que recomiendo para próximas generaciones o ingresos a la universidad.

Nos permite ver nuestra evolución según va pasando el tiempo en la nivelación. En opinión personal puedo decir que nos puede ayudar a ver como empezamos y como terminas este proceso tan importante para nosotros, por medio de un antes y un después de nuestro desarrollo en la universidad. Además, podemos apreciar nuestros cambios y cómo nuestro pensamiento ha variado según el nuevo entorno que nos rodea.

Creo que los primeros meses son esenciales porque es el comienzo de tu desarrollo en la vida universitaria, muchas cosas están por cambiar en la vida de un ser humano en esta etapa y creo

que si los documentases puedes llegar a ver luego las diferencias.

La autorregulación en el proceso integral de desarrollo del estudiante pudiera verse como la aplicación de recursos que han sido auto-generados y que se adaptan a las necesidades personales y sociales, para alcanzar las metas que cada individuo se ha planteado de manera consciente y responsable que redunde en sus procesos educativos. En este sentido, el fomento de la autorregulación del estudiante, que es el norte de toda acción orientadora, queda manifestado en comentarios como:

Sí facilita la autonomía académica del estudiante ya que expone un poco de su vida de qué es lo que hace, qué expresa, dónde quiere llegar en su vida profesional. También se conoce más así mismo y podría ver como él se expresaba cuando ingresó y ahora como se expresa teniendo unos 2 ó 3 años en la "U".

Me parece una gran herramienta para facilitar-nos la autonomía académica, además de incentivar-nos a ser sujetos activos de nuestro propio aprendizaje, esto hace que nos involucremos más con nuestro desarrollo como estudiantes y que busquemos ir más allá de lo que se nos pueda ofrecer en las aulas de clase y no simplemente ir todos los días a sentarte a una banca a escuchar una clase y tomar notas como un ente sin autonomía. Estos registros me parecieron una gran ayuda y hasta sirvieron de motivación en ciertos momentos.

Más concretamente, encontramos testimonios que denotan todo el trabajo respecto a los conceptos "auto"; la autoexploración, autodi-rección, autodiagnóstico, autoorientación:

Sí, quizá por el hecho de que solo estaba yo y una cámara, al principio si era un poco extraño, pero considero que poco a poco fluyes más y te sientes más que frente a una cámara a un espejo, contando quién eres tú e incluso recordando el por qué estás ahí, es como una búsqueda en la que tú eres tu propio guía. Creo que una de las principales razones de que sea de esta manera es el hecho de saber que el material es personal y privado. Te comienzas a conocer un poco más a ti mismo de una manera que no habías visto antes.

Yo pienso que sí, porque desde un principio el estudiante podría establecer sus objetivos o en-

focarlos, y a través de esto y tener en claro cuál sería su proyecto a largo plazo. Y tener en cuenta que no es lo mismo en el colegio y la universidad, por ende, en esta etapa universitaria es complicada y se requiere de mucho empeño y responsabilidad, y que cada uno de tus objetivos sean claros y precisos.

La metodología se alinea a los fines de las tutorías de acogida, es decir, "orientar, apoyar y brindar seguimiento a los estudiantes al inicio, durante y al final de su carrera profesional, con un doble propósito: lograr su mejor desempeño académico y contribuir a su formación integral" (Huezo, 2014, p. 48), y "buscar estrategias que propicien que el estudiante adquiera responsabilidad y compromiso de su propio aprendizaje y como consecuencia de su propia formación" (Hernández et al., 2014, p. 15).

Estos testimonios evidencian que el ejercicio posibilitó a los estudiantes reflexionar previamente, facilitando la comunicación con los tutores y con sus propios compañeros.

Las tutorías te ayudan al fortalecimiento de la comunicación con el tutor y a resolver problemas que se hayan presentado, pero con estos registros uno puede expresarse libremente sin que te puedas callar o retenerte y es un buen complemento a las tutorías presenciales.

Es importante acompañar el uso de las actividades académicas con la tecnología. Pienso que esto ayudaría mucho a ver las falencias y conocer muchas de mis destrezas, habilidades, fortalezas y amenazas para plasmar un desenvolvimiento íntegro en mi carrera. Saber que todos estamos haciendo algo así lo hace más fácil. Creo que nos ayuda tenerlo todo más claro y poder expresarlo a mi tutor.

Las apreciaciones anteriores suponen una gran utilidad al ir mejor preparados a los diálogos o debates posteriores de interés común que tenían lugar en las sesiones de tutorías de acogida semanales. Además de optimizar el tiempo y conseguir una mayor profundidad en los debates, inferimos que posibilitó el desarrollo de unas relaciones empáticas entre los miembros del curso que evidenciaban como sus problemas y anhelos eran parecidos a los de sus compañeros. Estos comentarios denotan que aparece un estudiantado más sensible a las realidades de la comunidad que forman, con un mayor sentido de pertenencia.

Con esta categoría se precisa abiertamente que las actividades tutoriales a nivel superior afloran un proceso comunicacional entre el tutor y el estudiante, mejorando sus relaciones y con ello responsabilizarse del proceso holístico de los estudiantes dentro del proceso de formación en las tutorías de acogida. En este caso, los estudiantes sostienen una comunicación interpersonal, pudiendo expresar sus ideas, sentimientos, emociones, expectativas, etc. y con ello, se genera empatía entre las partes.

Tercera categoría. Uso del teléfono móvil como recurso pedagógico

Esta categoría destaca la importancia del *smartphone* como recurso versátil, que facilita el acceso a la información en todo momento y lugar (Montaña, 2018). Al estar esta generación tan acostumbrada a ver los contenidos en sus teléfonos móviles donde y cuando deseen, de igual manera los pueden producir cuando y donde quieran, lo que repercute en los procesos de comunicación inter e intrapersonal.

Los comentarios más relevantes de los participantes en esta línea se ven reflejados en las siguientes afirmaciones:

Con el tiempo comencé a hacer las grabaciones mucho más orgánicas, incluso solo utilizando el audio. Lo fácil y único de tu celular es que lo llevas a todas partes y por lo general las ideas también llegan así, en cualquier momento en cualquier lugar, así que podía contestarlas cuando me sentía cómoda y preparada para hacerlo.

Sí, ya que paso casi siempre con él, ya estoy familiarizado con este aparato, y además como estaba algo intimidado por las preguntas, bueno por algunas, sentí más privada la situación de grabar los audios, eso ayudó a que pueda sentirme cómodo y con más confianza para responder. Sí me sentí satisfecho al realizar esta dinámica.

Me pareció una gran forma de darle un buen uso a mi celular, ya que a pesar de no ser un dispositivo para realizar trabajos profesionales siento que cumplió su función de una forma espléndida.

En este orden, es preciso mencionar lo que respecta a la brecha en el acceso a dispositivos móviles. Si bien es cierto que en la actualidad muchos estudiantes disponen de buenos aparatos, las realidades económicas y el acceso a

los mismos varía dependiendo de cada caso. El siguiente comentario expresa las dificultades de la virtualidad, al no tener un teléfono móvil como recurso:

La verdad que al principio no me sentí tan cómoda porque no tenía un buen celular con buena cámara, para lo cual tenía que pedirle prestado a mi mamá su celular en la noche para yo poder grabar sin ningún inconveniente.

Aunque estamos hablando de unos ejercicios *off-line*, no tener acceso a un dispositivo móvil que sirva como herramienta digital para llevar a cabo el registro representa uno de los mayores inconvenientes en la aplicación de esta metodología didáctica.

El comportamiento asumido por los estudiantes pone de manifiesto que la "bitácora" audiovisual como estrategia pedagógica fomenta de manera global, un proceder o actuación congruente y exitosa con el ejercicio por parte de cada estudiante de toma de conciencia de lo que ha aprendido, de sus debilidades y fortalezas, además de reflexionar de acuerdo a su nivel madurativo sobre lo que aún debe aprender y poner en práctica. El ejercicio les ayuda a que descubran las claves para la toma de decisiones lo más acertada posible, de manera autónoma o autorregulada, atendiendo a sus intereses, motivaciones y emociones, tal como prueban comentarios como:

Sí, es muy útil. Se debería comenzar a utilizar con más frecuencia ya que algunas personas son un poco avergonzadas si hablan de algo a un público y estar con algo como un aparato electrónico cámara de video celulares entre otros. Te facilita más e incluso puede hacerte expresar lo que sientes.

Es una manera en que puedes expresar todo lo que sientes, una manera muy *millennial* de llevar un diario, dejando atrás esa parte del hola querido diario el día de hoy.... y cambiándolo por algo más interactivo y personal y sobre todo propio, en un diario solo conservarías historias y tu letra, pero en las grabaciones se va más allá.

A la luz de las impresiones de los estudiantes de danza de nuevo ingreso a la UArtes del semestre 2019B, podemos sostener que el uso de las "bitácoras" audiovisuales ha constituido una herramienta pedagógica que se alinea a los fines de las tutorías de acogida, es decir,

al acompañamiento de los tutorados para que asuman progresivamente su autorregulación en el proceso educativo. En otras palabras, que ellos sean los responsables principales de su perfeccionamiento y su proyecto formativo integral. Más concretamente ha servido para trabajar en relación a aspectos como la actitud vocacional, la integración a la institución y las relaciones en la misma. De esta manera, el estudiante autorregula su formación y se empodera de su propio desarrollo pudiendo autoevaluar el proceso inicial, desarrollo y término, evitando las relaciones de dependencia y logrando el objetivo principal que es favorecer su integración y autonomía, que expresado por Martín Cuadrado (2011) sería el estudiante que “establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos” (p. 136).

La conveniencia de introducir ejercicios de innovación pedagógica que incluyan dispositivos como los teléfonos inteligentes, con los que los que el estudiantado está muy familiarizado, ha permitido una mayor disposición y una mayor exploración individual, que sería improbables si tuviéramos que llevar a cabo una atención individualizada. Estas observaciones y reflexiones previas son la antesala a la que serían las entrevistas tutoriales en profundidad, a demanda del tutor o del mismo estudiante, que ahora toma mayor conciencia del proceso de individualización y que en palabras de Sabater (2014); “centra en el propio individuo la gestión de su biografía personal” (p.24).

El impacto positivo no solo se evidencia a nivel personal, sino que fue constatable en el ambiente de los encuentros grupales. El trabajo individual previo permitió a los participantes llevar a cabo reflexiones que enriquecen notablemente los diálogos presenciales posteriores que tenían lugar semanalmente en el horario de las tutorías de acogida. A la optimización del tiempo y la mayor profundidad de los diálogos, podemos sumarle el desarrollo de unas relaciones empáticas entre los miembros del curso que evidenciaban como sus problemas y anhelos eran parecidos a los de sus compañeros, un efecto balsámico de poder hablar, liberador de la ansiedad.

Atendiendo al perfil de las generaciones nacidas a partir del año 2000, cuya relación con la tecnología ha creado dependencia, es don-

de el profesorado puede intervenir implementando los registros audiovisuales a través del uso del teléfono móvil, dispositivo que según los comentarios de los estudiantes de artes les satisface su uso como herramienta pedagógica de manera autónoma por cuanto lo puede usar a su conveniencia en cualquier momento y lugar.

Nos animamos a recomendar este tipo de innovaciones que cobran, ahora más que nunca, sentido debido a la modalidad de educación en línea que se impone. Aunque estos ejercicios educativos se han alineado con facilidad en el campo educativo de las artes escénicas, su implementación a distintas disciplinas académicas en las que precisamente no se les brinda a los estudiantes tantas oportunidades de expresión podría resultar aún más llamativo.

7. CONCLUSIONES

A la luz de las impresiones de los estudiantes de danza de nuevo ingreso a la UArtes del semestre 2019B, podemos sostener que el uso de las “bitácoras” audiovisuales ha constituido una herramienta pedagógica que se alinea a los fines de las tutorías de acogida, es decir, al acompañamiento de los tutorados para que asuman progresivamente su autorregulación en el proceso educativo. En otras palabras, que ellos sean los responsables principales de su perfeccionamiento y su proyecto formativo integral. Más concretamente ha servido para trabajar en relación a aspectos como la actitud vocacional, la integración a la institución y las relaciones en la misma. De esta manera, el estudiante autorregula su formación y se empodera de su propio desarrollo pudiendo autoevaluar el proceso inicial, desarrollo y término, evitando las relaciones de dependencia y logrando el objetivo principal que es favorecer su integración y autonomía, que expresado por Martín Cuadrado (2011) sería el estudiante que “establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos” (p. 136).

La conveniencia de introducir ejercicios de innovación pedagógica que incluyan dispositivos como los teléfonos inteligentes, con los que los que el estudiantado está muy familiarizado, ha permitido una mayor disposición y una mayor exploración individual, que sería improbables si tuviéramos que llevar a cabo una atención

individualizada. Estas observaciones y reflexiones previas son la antesala a la que serían las entrevistas tutoriales en profundidad, a demanda del tutor o del mismo estudiante, que ahora toma mayor conciencia del proceso de individualización y que en palabras de Sabater (2014); “centra en el propio individuo la gestión de su biografía personal” (p.24).

El impacto positivo no solo se evidencia a nivel personal, sino que fue constatable en el ambiente de los encuentros grupales. El trabajo individual previo permitió a los participantes llevar a cabo reflexiones que enriquecen notablemente los diálogos presenciales posteriores que tenían lugar semanalmente en el horario de las tutorías de acogida. A la optimización del tiempo y la mayor profundidad de los diálogos, podemos sumarle el desarrollo de unas relaciones empáticas entre los miembros del curso que evidenciaban como sus problemas y anhelos eran parecidos a los de sus compañeros, un efecto balsámico de poder hablar, liberador de la ansiedad.

Atendiendo al perfil de las generaciones nacidas a partir del año 2000, cuya relación con la tecnología ha creado dependencia, es donde el profesorado puede intervenir implementando los registros audiovisuales a través del uso del teléfono móvil, dispositivo que según los comentarios de los estudiantes de artes les satisface su uso como herramienta pedagógica de manera autónoma por cuanto lo puede usar a su conveniencia en cualquier momento y lugar.

Nos animamos a recomendar este tipo de innovaciones que cobran, ahora más que nunca, sentido debido a la modalidad de educación en línea que se impone. Aunque estos ejercicios educativos se han alineado con facilidad en el campo educativo de las artes escénicas, su implementación a distintas disciplinas académicas en las que precisamente no se les brinda a los estudiantes tantas oportunidades de expresión podría resultar aún más llamativo.

REFERENCIAS

Alarcón, M. (2017). *Memoria del proceso de dirección de arte de los audiovisuales realizados para el proyecto “Aprendimos”*. Tesis de grado, Universidad Casa Grande, Facultad de Comunicación

Mónica Herrera, Guayaquil. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1143>

Alcántara, E., Balcázar, L., Balcázar, N. M., Medina, S., y Gómez, H. G. (2011). *Bitácora electrónica del alumno de licenciatura como herramienta didáctica para el aprendizaje de investigación epidemiológica*. *Revista Material Didáctico Innovador Nuevas tecnologías educativas*, 7(2), 33-38. http://www.revistamdi.uam.mx/archivos_rmdi/RMDI%2011-2.pdf#page=41

Álvarez Pérez, P. (2013, marzo). *La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumno universitario*. *Curriculum*, 26, 73-87. https://www.researchgate.net/publication/308330558_La_tutoria_como_eje_articulador_del_proceso_de_aprendizaje_del_alumnado_universitario

Brazuelo, F., y Cacheiro, M. (2015). *Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC*. *RED-Revista de Educación a Distancia*(47). <https://revistas.um.es/red/article/view/242411/184231>

De la Cruz Flores, G., Chehaybar, E., y Abreu, L. (enero-marzo de 2011). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. *Revista de la educación superior*, 40(157). <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernandez, R., y Pérez, M. (2013). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona*. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734175>

Guerrero, B., y Tigrero, J. (julio-octubre de 2020). *La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador*. *Revista Científica YACHANA*, 9(2), 107-122. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/651>

- Haz Monge, J. E. (2016). *Memoria del proceso de conceptualización y realización del registro audiovisual del proyecto: Alumbra intervención artística en el espacio público*. Tesis de pregrado, Universidad Casa Grande, Facultad de Comunicación Mónica Herrera, Guayaquil. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/932>
- Hernández, M., Rubio, S., y Luna, M. (2014). *El aprendizaje colaborativo como opción para la tutoría*. Memoria sexto encuentro nacional de tutoría, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/encuentro_nacional_de_tutorias__3_de_3_.pdf
- Huezo Casillas, J. (2014). *La Copadi como apoyo al programa institucional de tutoría de la facultad de ingeniería de la UNAM*. Memoria sexto encuentro nacional de tutoría, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/encuentro_nacional_de_tutorias__3_de_3_.pdf
- Iglesias, C. F. (2016). *Desarrollo de una bitácora digital basada en objetos virtuales para el refuerzo académico de la asignatura de informática aplicada a la educación de BGU*. Proyecto de investigación previo a la obtención del título de magister en tecnología para la gestión y práctica docente, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Investigación y postgrados, Ambato. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1835/1/76338.pdf>
- López Gómez, E. (2017). *El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos*. Revista española de orientación y psicopedagogía. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- M&C Saatchi. (2017). *Risk, Realism and Ritualin. A study of the Post-Millennial Generation*. http://mcsaatchitransform.com/src/assets/pdfs/MCTRANSFORM_RRR.pdf
- Martín- Cuadrado, A. M. (2011). *Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 8(4), 136-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923284>
- Martínez Clares, P., y Martínez Juárez, M. (2011). *La orientación en el S. XXI*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 253-265. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192020.pdf>
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., y Rogers, J. (2012). *Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition*. Higher Education, 66(2), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9595-3>
- Medina Peña, R., Fadul Franco, J., y López Fernández, R. (2016). *El uso del celular en el proceso pedagógico: Reto y desafío a la labor docente*. Conrado, 12(53), 19-25. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/302>
- Mendoza, M. (2014). *El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Omnia(3), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091002.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional para los departamentos de consejería estudiantil*. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/A.-Manual-de-OVP.pdf>
- Mojica Arias, J. F. (2015). *Investigación en Artes: bitácora y metodología*. Producción de Proyecto Artístico, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Artes, México. <http://ri.uaemex.mx/oca/bitstream/20.500.11799/35233/1/secme-22120.pdf>
- Monroy Bayas, G. (2011). *Manejo de las bitácoras y educación autónoma de los estudiantes de la carrera mercadotecnia y publicidad de la Facultad de Filosofía*

- Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil*. Proyecto de trabajo de grado. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Guayaquil. <http://docplayer.es/154512165-Universidad-de-guayaquil.html>
- Montaña, M. (2018). *La nueva generación Z: conectada, pragmática y familiar*. Come In: Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación, (77). <https://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/ca/numero77/articulos/nova-generacio-Z-connectada-pragmatica-familiar.html>
- Muñoz, J. L., y Gairín, J. (2013). *Orientación y tutoría durante los estudios universitarios en el plan de acción tutorial*. Revista Fuentes (14), 171-192. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/ORIENTAC%C3%93N%20Y%20TUTOR%C3%8DA.pdf>
- Nombela, C. (18 de julio de 2018). *Generación Z: Así son los post-millennials*. Forbes. <https://forbes.es/lifestyle/41764/generacion-z-asi-son-los-post-millennials/>
- Organista-Sandoval, J., McAnally-Salas, L., y Lavigne, G. (2013). *El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica*. Apertura, 5(1), 6-19. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443002.pdf>
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco. <http://hdl.handle.net/11117/3591>
- Sabariégo, M., Sánchez, A., y Cano, A. (2019). *Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas*. Revista Complutense de Educación, 30(3), 813. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sabater, C. (abril-junio de 2014). *La vida privada en la sociedad digital, la exposición pública de los jóvenes en internet*. Aposta. Revista de Ciencias Sociales(61), 1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950257001>
- Silva Calpa, A. y Martínez Delgado, D. (2017). *Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Suma de Negocios, 8(17), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>
- Silva, M. (2011). *El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico*. Perfiles Educativos, 33(Extra 0), 102-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058798>
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro151.pdf>
- Silvestre, E., y Cruz, O. (2016). *Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales*. Ciencia y Sociedad, 41(3), 475-503. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87048049003.pdf>



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

GÉNERO, MUJERES Y CONTACT

IMPROVISACIÓN:

**SOBRE EL PROBLEMA DEL LÍMITE Y EL ROL DISTENSOR DEL
DISCURSO DENTRO DEL ESPACIO PEDAGÓGICO**

**GENDER, WOMEN AND CONTACT IMPROVISATION: ABOUT THE ISSUE OF THE
LIMIT AND THE ROLE OF DISCOURSE WITHIN THE PEDAGOGIC SPACE**

**Guido Alejo Sciurano
Luciana Martínez Albanesi
Gabriel Nardacchione**



RESUMEN

El Contact Improvisación (CI) es una danza basada en la exploración y la investigación sobre el movimiento, que toma como base puntos de contacto físico, al tiempo que propone una forma alternativa de entender la proximidad intercorporal, caracterizada por la inhibición de su componente sexualizado. El objetivo del presente trabajo es describir y comprender, en el marco de la práctica en las clases de CI, de qué modo es gestionado el problema del límite, emanado de la tensión que produce la combinación entre el contacto -muchas veces íntimo- de los cuerpos y la interpretación alternativa del mismo. Nos enfocaremos exclusivamente en la experiencia de mujeres, a partir de evidencia etnográfica producida en dos años de observación participante en clases de CI en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Mostraremos que la tensión en torno al problema del límite es regulada a partir de la incorporación de un discurso no estrictamente artístico -más propio del trabajo, los ámbitos de aprendizaje y la disciplina- emanado de la autoridad de la docente y reproducido por los y las estudiantes, cuyo principal efecto es la inhibición de la interpretación del contacto en clave erótica.

PALABRAS CLAVE

Contact Improvisación, Género, Discurso, Espacio pedagógico, Inhibición

ABSTRACT

Contact Improvisation (CI) is a dance that starts with the exploration and investigation of movement, taking physical contact points as a base, while proposing a different way of understanding interpersonal proximity, characterized by the inhibition of its sexualized component. It is precisely in this combination that it finds its maximum tension: it takes as its basis the contact -often intimate- of the bodies, while proposing an alternative interpretation for it. The tension is experienced most strongly by women and becomes visible as the problem of setting the limit. This paper analyzes, based on ethnographic evidence produced in CI classes in the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina), the way in which the incorporation of a non-strictly artistic discourse -more typical of work, learning spaces and discipline- operates as a regulator of the mentioned tension, by contributing to the inhibition of the sexed interpretation of corporal contact; we will show that the pedagogical space of the CI even allows to elaborate traumas.

KEYWORDS

Contact Improvisation, Gender, Discourse, Pedagogic space, Inhibition

INTRODUCCIÓN

El Contact Improvisación es una forma de comunicación entre dos o más cuerpos en un movimiento improvisado que integra las relaciones intercorporales con las leyes de la física que gobiernan la locomoción, la gravedad, fuerzas centrífugas, *momentum*, fricción e inercia (Stark, 2013). Lo sustancial de esta danza contemporánea es que los practicantes se centran en las sensaciones físicas de tocar, inclinarse, apoyarse, contrapesarse y caer con otras personas (Novack, 1990). En suma, el CI indaga sobre un modo de moverse que requiere ampliar los hábitos perceptivos habituales (Little, 2014). La singularidad del CI estriba en la naturaleza de las disciplinas que en él convergen, en su contexto cultural de emergencia -1972 en Estados Unidos- y en el resultado al que arriba, esto es, la creación de una estructura de improvisación que hace del movimiento humano un sustrato de laboratorio. Lejos de ser casual, dicha convergencia desemboca de una ardua investigación corporal en la que se involucraron el coreógrafo Steve Paxton y un conjunto de estudiantes movilizados por inquietudes afines.

La génesis del CI remite al contexto signado por la atmósfera experimental de principios de la década de 1970, que en el ámbito de la danza incorporó una ideología social caracterizada por el rechazo explícito a los roles tradicionales de género y las jerarquías sociales. Del conjunto de movimientos sociales que abría tiendas en aquella época, se destaca el activismo feminista de los '50 y los '60, que en el ámbito de la danza cuestionaba la injusticia sexual y social vinculada a una relación que culturalmente se sostenía entre habilidad y sexualidad (Novack, 1990). Paxton, por su parte, era consciente de la existencia de una política implícita en el movimiento, e integró esta problematización a la experimentación de la danza desde sus inicios; el CI estuvo sujeto a una nutrida reflexividad, siendo este un rasgo de nacimiento de la disciplina.

El mismo origen y fisionomía del CI determinó la centralidad de algunas cuestiones y/o problemáticas recurrentes. En la intersección del límite con lo erótico, el género y el sentido de la proximidad, se encuentra el objeto de este trabajo. Nos interesa comprender cómo es que se interpreta y se reactualiza la frontera porosa entre el contacto propio del CI y el contacto erótico. Tomando como referencia la revista de la disciplina, *Contact Quarterly* (a partir de aquí CQ), nos referiremos a este fenómeno con el nombre de problema o cuestión *del límite*. Cabe señalar que el mismo es aquél que reviste mayor interés en los artículos que componen la publicación y, tal como será descrito más adelante, constituye un eje central de la experiencia de las mujeres que practican la disciplina. En lo que viene a continuación se muestra, a partir de datos provenientes de un trabajo de campo etnográfico en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la forma en que la tensión originada en esa intersección recurrente (Houston, 2009) es regulada apelando a un discurso relativamente ajeno al campo semántico de las artes, mucho más cercano al del trabajo, la disciplina y los ámbitos de enseñanza.

Si bien el artículo remite al concepto de género, es decir, la construcción social de la diferencia sexual, y por tanto supone un tipo de análisis relacional (Scott, 2008), la atención estará puesta sobre la experiencia de las mujeres. Tal decisión analítica encuentra dos fundamentos: en primer lugar, la situación de las mujeres en relación al problema del límite ha sido abordada profusamente, especialmente en el seno mismo de quienes practican la disciplina; en segundo lugar, que la Argentina de hoy constituye un escenario privilegiado para observar esta tensión, ya que la visibilidad pública y efervescencia política de los movimientos de mujeres se encuentran en un momento álgido (Faur, 2017). La temática, de por sí central, activa en la coyuntura actual una sensibili-

dad especial cuyo análisis reviste un alto valor heurístico.

Para transitar de forma sostenible la tensión que anida en la intersección de una práctica eminentemente intercorporal caracterizada por pautas abiertas/flexibles y un marco de sensibilidad insuflado por la agenda de los feminismos, el CI se vale de la inhibición de la interpretación del movimiento en clave sexual o erótica. Dicha inhibición implica la posibilidad de un espacio intermedio entre un estímulo y una respuesta. El sentido de la palabra inhibición se fundamenta en la definición original del latín *inhibitio*, que se empleaba preferentemente para designar la acción de los remeros de remar en sentido contrario al avance para frenar o contener el movimiento de una nave; actualmente la palabra inhibición designa la acción de reprimir o contener el ejercicio de una facultad o tendencia. Aquí entendemos inhibir como el acto psicofísico consciente de decir que no a un determinado estímulo; la oportunidad de vislumbrar una nueva reacción, diferente a la habitual, a la automática (Alexander, 1932). Este principio, pilar de la Técnica Alexander, es fundamental para que podamos llevar a nivel consciente todas aquellas respuestas instantáneas que efectuamos día a día. Si entendemos que ante un determinado estímulo tenemos la posibilidad de inhibir, No-Hacer, parar, entonces a partir de este espacio podremos realmente decidir de manera diferente.

El hallazgo de la investigación es que el CI encuentra en el discurso una herramienta central a la hora de inhibir la interpretación sexuada del movimiento, cuya obliteración acaba por habilitar cauces de interpretación alternativos para el mismo. Los discursos dominantes encontrados en el ámbito pedagógico del CI se corresponden con los de espacios sociales externos a la disciplina en los que, además, la sexualidad, sensualidad y seducción son objeto de tabú o censura. El artículo se divide en tres partes: la primera, el apartado metodológico, explica cómo fueron construidos los datos que sustentan la investigación, al tiempo que deta-

lla las especificidades del trabajo de campo; la segunda describe la coyuntura macro en la que tiene lugar la investigación y que opera, mostraremos, como un factor coadyuvante a la hora de dar cuenta de la tensión alrededor de la cuestión del límite; la tercera presenta evidencia etnográfica que pone en relieve el efecto distensor del discurso en las clases de CI, así como también las propiedades terapéuticas que la práctica reviste.

METODOLOGÍA

Los principales insumos utilizados para este trabajo surgen de una investigación colaborativa con enfoque etnográfico. La misma tuvo su origen en febrero de 2018, a partir de la conformación de un equipo (cuyas especificidades serán abordadas más adelante), radicado en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. El motivo de la reunión: un subsidio del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva PICT (Proyecto de Investigación Científico Tecnológico), con el objetivo de describir y analizar prácticas artísticas y espirituales alternativas, a partir de un enfoque etnográfico, para conocer la perspectiva de los propios actores en torno a sus experiencias. Tal como señala Guber (2011), dicho enfoque implica una metodología específica, una forma de análisis de los datos y un tipo de escritura para la presentación de los resultados.

El método, siguiendo la línea inaugurada por Malinowski (1986) en los albores de la Primera Guerra Mundial, es la observación participante, cuya premisa fundamental se ancla en la estancia prolongada en el campo. Esta investigación se llevó adelante dentro de las clases del curso anual de CI que Cristina Turdo¹ dicta en la Universidad Nacional de las Artes (a la que llamaremos UNA a partir de aquí) y en el Centro Cultural Rector Ricardo Rojas (al que llamaremos Rojas de ahora en más). La UNA

¹ Cristina Turdo se desempeña actualmente como titular de la primera cátedra de CI en la UNA, docente titular en el Rojas desde 1990 hasta la fecha; ha sido organizadora de festivales naciones de CI desde 1999 hasta 2006, organizadora de semanarios de maestros de CI durante la década de los '90.

ofrece como carreras de grado: licenciaturas en actuación, artes audiovisuales, artes multimediales, artes musicales y licenciaturas en danzas o artes del movimiento. Además de los profesorado y las tecnicaturas se ofrecen cursos de extensión. Por su carácter extracurricular, esta modalidad formativa brinda la posibilidad de cursar a todo quien esté interesado, sin que la pertenencia a la institución sea un requisito excluyente. El curso de CI dictado por Cristina Turdó forma parte de esta oferta extracurricular. Por su parte, el Rojas es un centro cultural respaldado por la Universidad de Buenos Aires y brinda a la comunidad en general un amplio abanico de cursos de breve duración que va desde informática, humanidades, artes plásticas, hasta idiomas, literatura, teatro, pasando por música y actividades corporales.

Tanto en el Rojas como en la UNA, bajo la modalidad de curso de extensión, el CI es un curso arancelado que se encuentra disponible para asistir una vez por semana, y se favorece el tránsito fluido de los practicantes entre las dos instituciones. El trabajo de campo se realizó en ambas, con una asistencia sostenida de dos horas al menos una vez por semana, en ocasiones alternando entre ellas o frecuentándolas en una misma semana cuando se presentaba la oportunidad.

Quien realizó el trabajo de campo, durante dos años, fue la co-autora del artículo, que se corresponde con la media etaria y de clase social del resto de los integrantes del curso. La forma de ingreso al terreno, tal como sugiere la literatura, resultó determinante en la dinámica del trabajo de campo (Berreman, 1962). Esta se dio en forma pactada a través del Investigador Responsable del proyecto, que conocía previamente a la instructora de CI de la UNA y el Rojas. El resultado fue la incorporación de la investigadora a las clases en calidad de alumna, es decir, como participante plena (Junker, 1960). En este sentido, la investigadora se encontró rápidamente en una posición acentuada de involucramiento personal; incluso a pesar de no ser nativa, se dejó afectar en el campo y construyó eso como medio de

conocimiento científico (Favret-Saada 1990, 1990a, 1990b, 2012).

La segunda implicancia del enfoque etnográfico que retoma esta investigación es la forma de concebir y analizar los datos. Siguiendo la línea iniciada por la fenomenología social (Coulon, 1988; Schutz, 1974, 1974b) y la etnometodología (Garfinkel, 1967), se entiende que la realidad social y los datos que de allí emanan son co-construidos (no recolectados) en el encuentro que se da en el terreno entre la reflexividad del investigador y la de aquellos a quienes busca comprender.

Se retoma también la preocupación por la economía de las reflexividades en sus tres fuentes (Bourdieu, 1988; Bourdieu y Wacquant, 2008), tal como son formuladas desde la corriente estructural-constructivista (Corcuff, 2015). De todo esto deriva lo que se denomina proceso de reflexividad diferida (Guber, 2011), que en este caso se da en tres etapas: la primera fue el ingreso a las clases de CI y la perplejidad que ese espacio y sus prácticas supuso para la investigadora, que fueron registrados detalladamente en las notas de campo; la segunda fue la discusión periódica y colectiva de las notas de campo en las reuniones del proyecto marco, con la participación de otros seis investigadores de varias disciplinas -expertos en CI, estudios sociales de la danza, sociología de la cultura, teoría social y etnografía-, con quienes se problematizó el material y se orientó prospectivamente la continuidad del trabajo de campo; finalmente, la reflexividad diferida se da una vez más al momento de escribir estas páginas, en la búsqueda de articular los datos producidos en etapas anteriores con preocupaciones socio-antropológicas sustantivas, lo cual desemboca en la pregunta sobre las estrategias/modos de regulación de las tensiones surgidas por el contacto, la proximidad y la sensibilidad de género, en el espacio pedagógico que son las clases de CI. En suma, la reflexividad etnográfica implica aquí la consideración explícita de los contextos de producción de conocimiento: institucionales, repuestos en esta sección; sociales, recupera-

dos en el próximo apartado; y situacionales, que figuran en el análisis final.

En lo que refiere a la escritura, la etnografía reviste una especificidad que podrá observarse en la sección consagrada al análisis, a saber: constituye una descripción teóricamente orientada en la que se encuentran presentes, a través de la explicitación del etnógrafo, las condiciones bajo las cuales los datos que sustentan el argumento fueron producidos (Guber, 2011; Sánchez Carretero, 2003). Esto es, el texto etnográfico da cuenta del contexto de situación en el que la información que orienta el análisis fue co-construida en el campo.

Finalmente, es oportuno señalar que las reflexiones aquí propuestas hacen uso de insumos más allá del trabajo de campo. Fueron de vital importancia otras fuentes primarias, entre las cuales se destaca una serie de entrevistas realizadas entre abril de 2018 y febrero de 2019 a reconocidas figuras argentinas del CI. Asimismo, también fue de utilidad el análisis de fuentes secundarias, principalmente documentales de CI y la revista CQ, en los cuales se hizo inteligible con especial elocuencia la centralidad de las cuestiones del límite y el género dentro de los espacios pedagógicos de la disciplina.

CI: LABORATORIO EN LA ARGENTINA DE HOY

Desde la propia producción de quienes practican CI, condensada en la revista internacional *Contact Quarterly* y en numerosos libros y artículos de científicos practicantes (Stark Smith y Koteen, 2008; Torrents et. al., 2010), se entiende al CI como un laboratorio, esto es, como un espacio controlado en el que se experimenta con el movimiento improvisado en contacto con otras y otros. La experimentación, señalaron los fundadores, es rigurosa y se propone alcanzar los límites de la conciencia corporal e ir más allá (Novack, 1990). Para ello, el empleo de cámaras que registraran los ejercicios se tornó un elemento imprescindible en el avance de su ímpetu investigativo sobre la

pregunta siempre presente por los efectos del movimiento y el contacto a nivel psicósomático (Torrents, Castañer y Anguera, 2010). Sin embargo, las características de la práctica evidenciaron rápidamente otra dimensión en la que el CI funciona como laboratorio: la forma de entender la proximidad. La práctica entraña un contacto fluido y, esencialmente, no erotizado. Por los motivos expuestos, el espacio y dinámica de la clase deben garantizar el cuidado de quienes danzan. Cuidado que abarca tanto la integridad física como la moral subjetiva: deben evitarse los malos movimientos y las lesiones a partir de un conocimiento técnico preciso llevado a la práctica, y debe mantenerse la integridad de los individuos a partir de la definición sutil de límites claros (Houston, 2009).

Como puede advertirse en numerosas publicaciones de diverso carácter, la cuestión del límite constituye una problemática profusamente abordada en referencia al CI; es un terreno lleno de ambigüedades y porosidades en el que, por la misma lógica de la práctica, se está siempre transitando por la bisagra. El género, la excitación sexual (voluntaria o no), la forma de manejar el contacto con “las partes blandas” de otro cuerpo, la reacción a la proximidad, son objeto de reflexión recurrente entre quienes practican y, por regla general, convergen en una máxima que no zanja la discusión: el límite está donde el otro lo siente y donde uno mismo lo siente. En suma, el límite es móvil, subjetivo y se afianza en una sentida comunicación. Ahora bien, esto no quiere decir que esté desconectado de un afuera; por el contrario, sostendremos aquí que el límite, si bien es individual, también es contexto-dependiente. Esto es, las condiciones sociales específicas en las que se practica influyen tanto como la trayectoria de cada individuo. Y, no es casual, son las mujeres quienes más perplejidad expresan ante el problema del límite. Por lo tanto, el análisis de esta cuestión requiere una descripción del contexto específico en el que se desarrolla la práctica.

Si bien muchas de las luchas que actualmente se definen como feministas cuentan con un lar-

go arraigo en Argentina (Barrancos, 2006), las jerarquías de género nunca tuvieron el lugar de preeminencia que hoy ocupan en la arena pública. La sensibilidad especial y acentuada que despierta la temática al momento de realizar la investigación de campo y escribir estas páginas, puede dimensionarse a partir de tres hitos:

- (1) Aquél del origen es la primera marcha *Ni una menos* que tuvo lugar en 2015; surgida al calor de los vejámenes producto de la violencia machista y de los encuentros anuales de mujeres, esta marcha de envergadura nacional y proyección regional promovió cambios perdurables en variadas esferas, que van desde las políticas públicas hasta el lenguaje de la vida cotidiana.²
- (2) A ello siguió un segundo hito que data de principios de 2018: la movilización y visibilización pública masiva que suscitó la presentación en la Cámara de Diputados de la Nación, por séptima vez consecutiva, del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), redactado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. El clima de debate hizo sinergia con otras demandas del movimiento de mujeres, cristalizando en un reclamo enfático en pos de la autonomía de las personas sobre sus cuerpos gestantes. La autonomía sobre el propio cuerpo se esgrimió como una bandera transversal para movilizar las demandas contra múltiples violencias y segregaciones.
- (3) Un tercer hito significativo a la hora de dar cuenta del estatus público de la cuestión de género, esta vez de origen exógeno, fue el movimiento #MeToo, que funcionó a modo de concientizador global (Regulska, 2018). Este fenómeno internacional, impulsado por mujeres provenientes de medios audiovisuales, contribuyó de manera decisiva al ro-

bustecer la problematización del lugar subordinado que las mujeres ocupan a escala nacional, fundamentalmente en ámbitos laborales del campo artístico, exponiendo una catarata de denuncias por acoso sexual en dichos espacios. De hecho, es posible identificar al menos un caso reciente que alcanzó el estatus de *affaire* (Boltanski y Thevenot, 1991) en cada industria cultural.³ Por el carácter de lo denunciado, la forma de hacer pública la acusación y el alcance internacional de la misma, es oportuno mencionar uno de los más recientes: el 11 de diciembre de 2018, la actriz Thelma Fardin denunció -penalmente y en una conferencia de prensa de altísima cobertura- haber sido violada por un reconocido actor a los 16 años de edad, durante una gira de elenco en Nicaragua. Al día de hoy el caso y sus muchas derivas sostiene una presencia continua en televisión, radio, medios gráficos y digitales, abonando un marco receptivo para la realización de nuevas denuncias.

Cualquier análisis de coyuntura deja en evidencia la centralidad de las diferencias sociales entre hombres y mujeres en la Argentina contemporánea (Faur, 2017), que cristaliza en la fórmula “el género está en el aire” (p. 12). Los medios masivos de comunicación de la región, en sintonía con investigaciones académicas y de organismos internacionales, tienden a centrar sus análisis en los flagelos a los que las mujeres se encuentran expuestas por su condición de género: violencia, discriminación, segregación en el ámbito laboral y falta de adecuación de las políticas públicas, figuran entre las temáticas más visitadas (Benavente y Valdés, 2014). Es fundamental no perder de vista en el análisis que la cuestión del límite en el CI es experimentada por las mujeres argentinas en un marco que, hoy más que en otros mo-

² Para profundizar sobre el caso ver el informe del Centro de Opinión Pública y Estudios Sociales de la Universidad de Buenos Aires (2016).

³ Por señalar algunos casos: Tristán Díaz Ocampo- Cinthia Fernández en teatro, Aarón Fabián Paluch- Ariana Charrúa en radio, Eva De Dominici en cine, Juan Darthés con Ana Coacci, Carla Rivero y Thelma Fardin.

mentos de la historia, agudiza la sensibilidad y habilita un espacio fructífero para la reflexión.

La trayectoria y experiencias pasadas de la propia etnógrafa, tal como será abordado más adelante, cobran nuevo significado y se activaron a través de la danza. El contexto favorable a la escucha de reclamos por parte de las mujeres tiende a dar voz a aquello que antes se silenciaba. El propio colectivo de quienes practican CI reacciona en forma especular a la coyuntura, al activar nuevas instancias de reflexión y acción en lo que refiere al lugar de las mujeres y el límite en el contacto, llegando incluso a instancias de institucionalización.

ANÁLISIS: GÉNERO, PROXIMIDAD Y DISCURSO EN LAS CLASES DE CI

Recapitulando, el objeto del presente artículo anida en la intersección entre el límite con lo erótico, el género y el sentido -muchas veces cambiante- de la proximidad, entendida desde la perspectiva y experiencia de quienes practican CI en un espacio pedagógico (controlado y supervisado). Se ha repuesto con fines analíticos el contexto social en relación a la sensibilidad sobre la cuestión de género a nivel local, las especificidades institucionales detrás del trabajo de campo y el modo inductivo de arribar a la pregunta de investigación. Con estos datos como marco de interpretación, la sección que aquí se abre aborda, esta vez desde el trabajo de campo, esa intersección problemática que motiva la reflexión, entendiendo que la inteligibilidad de las experiencias cobra sentido preciso y adecuado (en términos fenomenológicos) solo a condición de capturar en un mismo cuadro las escalas mencionadas. Lo que viene a continuación describe, precisamente, la experiencia de la etnógrafa en las prácticas, a partir de sus notas de campo -a las cuales refieren los entrecomillados y las citas extendidas de la sección- y el análisis realizado colectivamente de las mismas.

Ingresar a las clases del CI impartidas por Cristina Turdó es pasar por un umbral donde alrededor de 25 personas desandan sosteni-

damente las estructuras convencionales del movimiento propio y compartido. A partir de la incidencia de una discursividad ligada a los ámbitos de aprendizaje, el trabajo y la disciplina, el cuerpo discurre por otras tangentes que están disponibles en la misma fisiología humana. De acuerdo con Singer (2013), la intercorporalidad es una estructura de sociabilidad, y la tangente puede plantearse como un desajuste que avanza por otra combinatoria de movimientos, en los cuales las mismas partes participan pero de otra manera, generando una apertura de la sensopercepción de vivencias inauditas que la comunicación táctil compartida también incluye consigo.

Desde hace 40 años en el terreno labrado por el CI, la proximidad no es privativa de la intimidad, ni de la violencia, ni puntualmente de la violencia sexual (Stark, 2013); pero para quien hacía la etnografía, esto era algo disruptivo. Su condición de mujer, en tanto categoría históricamente construida y performada, le ha supuesto desde la temprana edad el ser parte de una población que debe lidiar en su trayectoria vital con una serie específica de riesgos sociales y físicos (Butler, 2006). Riesgos asociados permanente y sistemáticamente a una hipersexualización del cuerpo.

Su trayectoria de vida tiene este elemento en común con la trayectoria de miles de mujeres que encuentran, en la Argentina de hoy, un espacio de discusión pública donde se alienta la problematización en torno a la autonomía de los cuerpos. El escenario coyuntural imbricado a la trayectoria de vida permeó inevitablemente en el escenario reducido de las clases de CI. Una vez comprometida en la práctica, la perplejidad producida por la aproximación al laboratorio del movimiento se tradujo en la vivencia de un tipo de tensión vinculada a cómo se (re)definen los límites con otros en el marco de la experimentación táctil y la disponibilidad física.

La regulación del (con)tacto físico aparece en la estructura que se reproduce en las clases de las dos instituciones mediante un gradien-

te de modos de (con)tactos organizados entre pausas. Los modos van desde un momento individual, hasta el encuentro en dúos o tríos para finalmente desembocar en la práctica de improvisación propiamente dicha, que a su vez está sujeta a formas específicas -aunque nunca rígidas- de entrar y salir del contacto.

El tránsito por estos momentos no queda sujeto al libre albedrío de los que allí participan, sino que es regulado por un tipo de discursividad que aglutina consignas, exhibiciones e imágenes propiciatorias del ingreso a otra semántica de la proximidad. La palabra omnipresente de la instructora se encarga de clarificar el ejercicio (“no es agarrando”), redireccionarlo (“ahora en lugar de esto, hacemos esto otro”), estimular la experimentación (“pruébenlo, está bueno”), brindar las coordenadas actitudinales y técnicas, agudizar la escucha del otro cuerpo (“estén atentos a las pausas y deténganse con ellas, sean cuidadosos si les parece que están invadiendo el espacio personal del otro”); y termina de consolidarse a través de la disciplina con que los participantes lo testean aplicadamente desde su corporalidad.

El discurso y la autoridad legitimada de quien detenta la posición de enunciación -la instructora-, enmarcadas claramente en un espacio jerarquizado de enseñanza aprendizaje, coadyuvan la predisposición al trabajo que permite lidiar con la incomodidad que se instala por no saber cómo tocar, por tocar sin querer, por tocar/invadir. Lo que resulta problemático es dilucidar cómo capitalizar esa disponibilidad física, sin un marco normativo constrictivo con delimitaciones de (con)tacto claras. ¿Cómo despegar el tacto de la erotización? En este contexto institucional específico, construir los límites de manera colectiva y en la experimentación resulta complejo, sutil y fluctuante.

La tensión emerge por tratarse de una manera alternativa de concebir la proximidad que utiliza el (con)tacto físico como soporte, siendo que este es inescindible de un contexto más global, que ha marcado el paso regular del cuerpo por formas de (con)tacto asociadas a

un marco afectivo de familiaridad, erotización y violencia. Stark (2013) reflexiona acerca de la connotación que adquiere la confianza en el marco de la experimentación sostenida del CI. Ella esgrime que la confianza, en el caso de la práctica, no es una fe ciega, sino que es parte de un dialogo con algo real que se puede sentir si se entrena lo suficiente para sentir cosas. Algo de esto sugería una contactera cuando manifestaba, en el marco de una reunión informal, que “acá hay trabajo en serio”. La reflexión de la contactera y la de Stark, aludiendo al entrenamiento y al trabajo, pueden advertirse en los modos en que la instructora orienta el proceso de experimentación táctil a través de la palabra.

Entre las prácticas de laboratorio que incluyen la ejercitación con otras personas, resulta ilustrativa una de ellas en la cual la actividad se focalizaba en la investigación de las partes blandas. En este caso, mientras encarnaba en sus manos que tocaban el abdomen, la espalda, los glúteos, las piernas y las pantorrillas de un participante, la instructora instaba a que se realizase en una actitud examinadora “como si no fuera humano a quien estamos tocando”. La figura detentora de la autoridad en el espacio de enseñanza manifestaba los principios que direccionaban cómo debía concebirse y conducirse la experiencia física. En el transcurso de la consigna, al mismo tiempo que proporcionaba un procedimiento en el cual otras partes del cuerpo podían reemplazar progresivamente a las manos -partes como antebrazos y las partes blandas de las y los participantes-, sensibilizaba de manera explícita a mantener una disposición atenta a las reacciones de las personas sujetas a la experimentación para saber cuándo detenerse y tomar nota de la incomodidad.

En suma, el discurso de la instructora al apelar a una retórica del trabajo, de la disciplina y del ámbito de aprendizaje donde se efectúa, crea un contexto de experimentación física que rehabilita el cuerpo “como un factor neutral del movimiento en lugar de como una personalidad expresiva y de género” (Novack, 1990:

43), para culminar con un conocimiento empírico de las otras posibilidades que entraña el movimiento compartido.

Si el CI comenzó con el movimiento en bruto y luego atrajo la mirada de académicas⁴ que con la predisposición de Paxton comenzaron a apalabrarlo y a reflexionar con él, a treinta años del nacimiento de esta danza, las clases del CI realizadas en un marco institucional en Argentina apelan a un discurso indisociable de la experiencia física. Y el motivo por el que discurso y laboratorio se articulan de este modo encuentra un punto claro en las reflexiones de Stark, acerca del modo en que en nuestra cultura la proximidad está relacionada con la intimidad o con la violencia sexual o violencia a secas. El marco institucional en el que semanalmente se reactualiza el trabajo en el laboratorio sumado al contexto de regulación que construye el discurso de la instructora, no coloca a quienes allí participan en un limbo, sino que la misma ejercitación de tocar(se) y sentir(se) de otros modos debe lidiar confusamente con un uso y un imaginario patriarcal, que regresa recurrentemente mediante la memoria física del cuerpo violentado y se traduce en la tensión práctica de cómo (re)definir y establecer los límites del (con)tacto físico de manera colectiva y *ad hoc*.

La intensidad afectiva, producto del proceso de afectación del campo sobre la persona del investigador, alcanzó de imprevisto a la etnógrafa mientras danzaba en un dueto con un hombre de alrededor de 50 años, provocando la rememoración de una experiencia de abuso que había sufrido y aún no asumido un año atrás. En la complejidad de un trabajo incisivo sobre las estructuras de la comunicación intercorporal, se manifestaba la tensión que experimentaba al calor de su trayectoria personal -fácilmente extrapolable a la de muchas mujeres.

La escena donde la problemática del límite se impuso con fuerza fue descrita en las señales

⁴ Entre algunas de las académicas interesadas en el CI se encuentran Mary Fulkerson y MarshaPaludan.

que iba registrando en su cuerpo: “todavía no siento la fluidez”, “me da impresión porque no se trata de alguien familiar para mí; su cabeza se apoya sobre mi mano de una forma que no sé cómo describirla, como buscando generar una situación afectuosa y ante esto mi cuerpo se pone rígido y siento que lo fuerzo a quedarse”, “otro momento de extrañeza que me resulta fuerte por la proximidad que se genera con un hombre, tiene que ver con pasar por una línea difusa donde los contactos parecen tener una cierta dosis de sensualidad como su mano en mi cintura, mi espalda en su torso; no estoy segura de si es intencionado o producto del movimiento que nos encuentra así. Es incómodo”.

De manera consecutiva al final de las clases, aparece en su registro la misma secuencia de acciones/emociones: incomodidad ante la presencia de este participante, seguida por la evasión a todo tipo de contacto con él y culpa. El recuerdo que activó el ejercicio del CI es parte de una regla abrumadora que, según demuestran las estadísticas, comparten más del 90% de las argentinas: el haber sido víctimas al menos una vez de acoso o abuso por su condición de género -el 93% de los casos de abuso son perpetrados sobre mujeres.⁵

La elaboración que en este caso tuvo a la etnógrafa como protagonista, es inseparable del escenario nacional en el que predomina una atmósfera de reflexividad focalizada en el debate sobre la autonomía de los cuerpos, que supieron instalar los movimientos feministas. El carácter colectivo y dialogal de este proceso generó nuevas condiciones de posibilidad para que muchas mujeres repasaran sus trayectorias de vida, reconociendo en ellas las múltiples maneras en que su autonomía y la viabilidad de sus vidas habían sido menoscabadas.

⁵ Ver: <https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2017/10/05/los-numeros-de-los-abusos-sexuales-y-violaciones-en-el-pais-mas-de-la-mitad-de-las-victimas-son-menores/>, o los datos presentados por UNICEF que corroboran estas tendencias para la niñez: <https://www.unicef.org/argentina/temas/violencia-de-g%C3%A9nero>

Sin embargo, la posibilidad de trabajarlo -el psicoanálisis hablaría de tramitarlo- a través del cuerpo, valiéndose de la práctica dirigida y supervisada por la instructora, habilitó un recorrido distinto de la proximidad. Meses más tarde, la etnógrafa se encontró haciendo un dúo con un hombre de mediana edad cuya fisionomía, porte corporal y rango etario producía, una vez más, importantes resonancias con la pasada experiencia de abuso. Aquí, no obstante, el resultado fue diferente:

Y seguía siendo la misma cuando después de haber hecho mucho CI entre cabezas y espaldas y enredos de piernas habíamos terminado en el suelo y como parte de esa confusión que éramos pasó su cabeza por mi cuello al abdomen, deslizándose por una zona que en ese contexto no era erógena. El desenlace de los movimientos había marcado su recorrido por ahí, como por el antebrazo, como por la pierna, sin que tuviera un estatus particular y sin que se sintiera pudor o incomodidad por ello.

La experiencia con este hombre en particular y con el CI en general, traía al mundo de la experiencia práctica una confianza que de pronto tenía asidero y que se veía justificada, ya no en la expectación, sino en una forma de entendimiento con otras y otros. Forma de entendimiento (co)producida en un marco regulado, que permite el cuidado de los participantes y habilita nuevas formas de concebir el contacto, previa inhibición de su semantización sexualizada. Forma de entendimiento que, en última instancia, tiene el potencial de operar terapéuticamente incluso sobre traumas del pasado.

Recapitulando, resulta significativo señalar que el trabajo etnográfico realizado hasta la fecha ha permitido contemplar de qué modo se construye un tipo de normatividad que instaura otras formas de experimentar el (con)tacto físico, mediante un discurso externo a lo propiamente artístico, que no obstante recupera la lógica del trabajo, la disciplina y el ámbito de enseñanza-aprendizaje. Ese discurso permite gestionar el tipo de tensión asociada a los modos culturales de organizar la proximidad. Asimismo, el trabajo de campo muestra que a

pesar de la existencia de tensiones -agudizadas por la combinación de la trayectoria de la etnógrafa y la coyuntura social Argentina en lo referente a temáticas de género y abusos-, el laboratorio del CI permite poner en cuestión y resignificar experiencias potencialmente traumáticas.

La problemática del límite corporal emerge de manera vehemente, en un espacio que tiene al laboratorio como premisa y avanza en un proceso que desajusta las estructuras de las relaciones intercorporales convencionales, lidiando con la pregunta de cómo se (re)definen conjuntamente los límites de manera *had hoc*. En este sentido, la pregunta es enfatizada por el clima de ebullición pública en torno a las cuestiones de género, que pone en el centro de la discusión qué se entiende por autonomía de los cuerpos y cómo es que se construye colectivamente un contexto normativo que lo haga posible.

COMENTARIOS FINALES

Tal como señala Singer (2013: 89), la danza constituye una forma posible y posibilitada de (inter)subjetividad diferente que reviste el potencial de transformar a quienes la practican, viven y experimentan corporalmente, al habilitar una nueva forma de concebir el propio cuerpo y las relaciones con otros. Ahora bien, dicha propiedad no se presenta desprovista de tensiones; tal como se mostró a lo largo del artículo, este laboratorio que es el CI, en el que se experimenta simultáneamente con el movimiento y la interpretación del contacto, es locus de una tensión anidada en la intersección del género y el límite (siempre móvil) a la proximidad. Un mecanismo fundamental a la hora de regular dicha tensión en las clases de CI, mostramos, consiste en acompañar la práctica con un discurso que combina elementos semánticos del trabajo, la disciplina y el espacio de enseñanza-aprendizaje; la sexualidad, sensualidad y seducción, elementos típicos del discurso artístico, están ausentes y dejan su lugar a otros en los cuales el erotismo es tabú o silenciado.

Quedan para investigaciones prospectivas las diferencias discursivas con otros ámbitos del CI. Presumiblemente, las clases revisten cierta especificidad semántica y, por lo tanto, quedaría pendiente un análisis sistemático de los campos semánticos que se movilizan en otros ámbitos, como podrían ser los *jam* o sesiones y los retiros. Finalmente, sería oportuno complementar los resultados del presente trabajo con un estudio de carácter longitudinal, en el que se analice la evolución a lo largo del tiempo de la cuestión del límite que, suponemos, se redefine y actualiza no solo a la luz de las trayectorias de quienes practican, sino además al calor de la coyuntura social más general y sus avatares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, J. (2018 [1932]). *The use of the self*. Londres: Orion Spring.
- Barrancos, D. (2006). *Problematic Modernity: Gender, Sexuality, and Reproduction in Twentieth-Century Argentina*. En: *Journal of Women's History* 18(2), 123-150. Johns Hopkins University Press.
- Benavente, C. & Valdés, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género. Un aporte a la autonomía de las mujeres. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Santiago de Chile, octubre de 2014. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37226/1/S1420372_es.pdf
- Berremán, G. (1962). "Detrás de muchas máscaras" (Behind Many Masks), *Society for Applied Anthropology*, 4).
- Bilbao, B. (2018). "Ni una menos" y "Paro Nacional de Mujeres": reflexiones a la configuración de acontecimiento cultural e intervención artística por parte de las mujeres en el espacio público. X Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires. En: http://conti.der-human.jus.gov.ar/2018/01/seminario/ mesa_13/bilbao_mesa_13.pdf
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Opinión Pública y Estudios Sociales (2016). *Informe del Estudio de Opinión Pública Marcha "Ni Una Menos" 3 de Junio de 2015*. En: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2010/11/ encuesta-ni-una-menos-COPES-INFORME-FINAL-enero-2016.pdf>
- Corcuff, P. (2015). *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid. Cátedra.
- Faur, E. (2017). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Favret-Saada, J. (1990^a). *Être Affecté*. En: *Gradhiva (première série). Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, N°8. Paris: Musée de l'Homme, pp. 3-9.
- Favret-Saada, J. (1990^b). *About participation*. En: *Culture, Medicine and Psychiatry*, N°14. Boston (USA): Harvard University, pp. 189-199.
- Favret-Saada, J. (2012). *Being affected*. En: *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, Vol. 2, N°1, pp. 435-445

- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. París: Éditions Gallimard
- Garfinkel, H. (1967). What is ethnomethodology?. En *Studies in Ethnomethodology*. Nueva Jersey: Englewoods Cliffs.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Houston, S. (2009) The touch 'taboo' and the art of contact: an exploration of Contact Improvisation for prisoners. *Research in Dance Education*, 10:2, 97-113
- Junker, B. (1960). *Field work: an introduction to the social sciences*. Chicago: Chicago University Press.
- Little, N. (2014). Restructuring the self-sensing: Attention training in contact improvisation. *Journal of Dance & Somatic Practices*, Volume 6, Number 2, 1 (14) pp. 247-260
- Malinowski, B. (1986) *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Novack, C. (1988). Looking at Movement as Culture: Contact Improvisation to Disco. *TDR* (1988), 32(4), 102-119. doi:10.2307/1145892
- Novack, C. (1990). *Sharing the Dance Contact Improvisation and American Culture*. The of Wisconsin Press.
- Paxton, S. (1975). Contact Improvisation. *The Drama Review: TDR*, 19(1), 40-42. doi:10.2307/1144967
- Regluska, J. (2018). The #MeToo Movement as a Global Learning Moment. En: *International Higher Education*, n°94.
- Sánchez Carretero, C. (2003). Voces y escritura: La reflexividad en el texto etnográfico. *Disparidades. Revista de Antropología*, 58(1), 71-84. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.164>
- Schutz, Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Schutz Alfred. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Scout, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Singer, M. (2013). El cuerpo en el Contact Improvisación: subjetividad y potencialidades políticas en una forma de danza. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Jornadas llevadas a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires. En <https://www.academica.org/000-076/173.pdf>
- Stark Smith, N. & Koteen, D. (2008). Caught Falling: The Confluence of Contact Improvisation, Nancy Stark Smith, and Other Moving Ideas. Northampton: Contact Quarterly.
- Torrents, C. y Castañer, M. (2010). Discovering New Ways of Moving: Observational Analysis of Motor Creativity While Dancing Contact Improvisation and the Influence of the Partner. En: *The Journal of Creative Behavior*, 44: 53-69. doi:10.1002/j.2162-6057.2010.tb01325.x
- Torrents C., Castañer M. y Anguera M. T. (2010). Dancing with complexity: Observation of emergent patterns in dance improvisation. En: *UGDYMAS • KÛNO KULTÛRA • SPORTAS* Nr. 1 (80); 2011; 76-82
- Turner, R. (2010). Steve Paxton's "Interior Techniques": En: *Contact Improvisation and Political Power. TDR/The Drama Review*. Volume 54, Issue 3, p.123-135

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

«MÚSICA EN FAMILIA»: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE EL REAL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE ALMERÍA

«FAMILY MUSIC»: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE FROM ALMERÍA'S ROYAL PROFESSIONAL CONSERVATORY OF MUSIC

CARMEN RAMÍREZ RODRÍGUEZ

Real Conservatorio Profesional de Música de Almería



RESUMEN

La vida precisa pasión, entusiasmo, compromiso, disciplina, esfuerzo, constancia, respeto y se llena de contenido desde el amor, en un espacio alejado de la austeridad de la escena, abierto a la sociedad del «bien-estar», al intercambio de conocimientos y al enriquecimiento individual a través de la admiración del talento ajeno. Partiendo de los conceptos de familia, buenas practicas y los beneficios de su practicidad en las actividades musicales, desarrollamos la primera edición de una experiencia cualitativa en equipo que denominamos “Musica en Familia”, el 3 de abril de 2017, en aula 10 del Real Conservatorio de Música de Almería dentro de las actividades que conmemoraron la Semana anual de la Música.

PALABRAS CLAVE

«Música en Familia», Experiencias educativas, Aprendizaje colaborativo, Talento humano, Real Conservatorio Profesional de Música de Almería

ABSTRACT

Passion, enthusiasm, dedication, effort, consistently, discipline, respect are needed in the life and it overflows with love in non-bureaucratic and austerity space open to «well-being» society, the exchange of knowledge and individual enrichment through the other’s talent. Starting with the concepts of family, best practice in education and the benefits of using them in the musical performances we develop the first edition of a qualitative and multidisciplinary team experience what we call “Family Music”. It integrated the activities of the annual Music Week and occurred on 3 April 2017 at 20:00 hours in the classroom number 10 of the Almería’s Royal Professional Conservatory of Music.

KEYWORDS

Family Music; educational experiences, Team learning, Human talent, Almería’s Royal Professional Conservatory of Music

INTRODUCCIÓN

Toda persona -refiere el artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos- tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y los beneficios que de él resulten. Afín a las ideas y opiniones de antropólogos, filósofos, juristas, psicólogos y sociólogos, la familia -anticipa este documento en el artículo 16.3- es el elemento natural y fundamental de la sociedad: un verdadero agente activo de desarrollo, un componente donde nace y se consolida la democracia, donde se solucionan o acentúan las crisis sociales y donde la mayoría de los ciudadanos encuentran afecto pero, especialmente, confianza. Para Hegel, la familia es un momento originario de la eticidad basado en el amor y la solidaridad (Cortés Sánchez, 2009: 77-87). No encuentra su fundamento último en la ley que le otorga la reglamentación sino en la capacidad en sí misma misteriosa, pero indudablemente típica del hombre como ciudadano (Barroso Fernández, 2009: 89-97) de instalar sobre ese amor una comunidad de vida (Hegel, 2005: 277). Dotada de sorprendentes mecanismos de acomodación al escenario versátil del medio material, la organización del trabajo, los procesos económicos, los avances tecnológicos así como de las estructuras de la sociedad, la ideología, los valores o las normas actúa como motor de cambio social, como unidad psicológica y microsistema con una especificidad propia que la hace única, insustituible, portadora de un sistema peculiar de códigos, puntos de interacción y estilos comunicativos (Valladares González, 2018). El compromiso, el respeto a la diferencia y la cooperación de esa gran familia humana que integran la comunidad educativa, allegados y sus amigos son fundamentales para optimizar la capacidad así como el rendimiento

intelectual en una variedad de áreas esenciales de aprendizaje, y dar a conocer y consumir las vocaciones, las habilidades y destrezas individuales, admirando el talento ajeno a través de un ambiente desinhibido y ajeno a cuestiones técnico-estéticas.

Las *buenas prácticas* o las *mejores prácticas* provienen del contexto anglosajón *good and best practices* y en palabras de Cole «ayudan a que los alumnos desarrollen todo su potencial, adquieran hábito de trabajo constantes, sean resistentes al desánimo y logren de ese modo éxito escolar y en la vida» (Cole, 2008: 3). Estas evidencias se aplican a diferentes ámbitos para definir, entre otras cosas, la toma de decisiones con autonomía, las formas favorables de llevar a cabo un proceso que puede servir como referente para otras organizaciones o instituciones (Ritacco Real, 2012: 103), fuertemente asociado a la mejora a nivel escolar y social (Van Oers, 2003: 7-26), y a la educación de calidad desde la esfera educativa (Marquès Graells, 2010: 1).

Al abordar las investigaciones sobre eficacia docente, encontramos tres enfoques distintos pero complementarios:

- 1) Valoran la eficacia en términos de características del profesorado.
- 2) Se establecen en función del proceso de enseñanza.
- 3) La justifica con base al producto de dicha enseñanza.

Por otra parte, los jóvenes desean socioformarse para conseguir una máxima exploración de sí mismos y compartir conocimientos

y habilidades para el desarrollo conjunto con los demás. De especial trascendencia son los proyectos formativos adoptados por Kilpatrick (1918) en Estados Unidos. Nace un modelo de enseñanza-aprendizaje donde cada participante adopta y puede inspirar un impacto positivo en el entorno que le rodea (Sierra Villamil, 2016: 117).

Es así como Andy Hargreaves y Dean Fink al fundamentar el desarrollo humano integral, revelan: «lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, estables y justos. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales» (Hargreaves y Fink, 2004: 8-13).

Tanto para el tenor australiano, David Hobson, como para el director de la Escuela de música de Brains International Schools, Mauricio Vuoto, la instrucción y participación en actividades musicales puede ayudar a los niños a reforzar la atención y la concentración, incrementar la memoria y la creatividad, reducir el estrés, desarrollar las habilidades motoras y rítmicas, aportar confianza y ayudar a mejorar sus habilidades en una variedad de áreas esenciales de aprendizaje tales como el razonamiento y resolución de problemas, matemáticas, lenguaje, pensamiento lateral y memoria, administración del tiempo y elocuencia, habilidades sociales y de trabajo en equipo además del impacto que la música tiene para transformar su vida (Hobson, 2009: 49).

Partiendo de los conceptos de familia, buenas prácticas y los beneficios de su practicidad en las actividades musicales, desarrollamos la experiencia que denominamos «Música en Familia», el 3 de abril de 2017, en aula 10 del Real Conservatorio de Música de Almería al objeto de dar respuesta a las siguientes hipótesis:

1. ¿Podemos recibir e inspirar beneficios sobre los oyentes con nuestro potencial personal interpretativo?
2. ¿Puede ser el error humano sinónimo de éxito en la consolidación del aprendizaje en cualquiera de sus expresiones artísticas?

1. METODOLOGÍA

Trabajo activo y colaborativo basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes e invitados a partir de su aportación individual. En fechas previas a la actividad, la familia se involucra en el proceso. Acude al aula 10A y se entabla un ambiente desinhibido, de diálogo, relajación y cercanía, lejano a la tensión muscular de una audición convencional. Es la primera actuación privada y pública filio-parental junto al instrumento. Entusiasmo y nerviosismo se funden por ello al mismo tiempo. Padres, hijos, hermanos, primos o amigos relegan las preocupaciones cotidianas y ceden su deseo de hacer música. Realizamos una investigación cualitativa y documental, enfocada al análisis de las composiciones escogidas. Arreglamos, traducimos textos y versionamos temas con las aportaciones de su significado al conjunto. Simplificamos lo difícil. Buscamos horas para la tertulia y el encuentro, en horarios de ocio. Nace una colaboración mutua en nuestro pequeño espacio habitual de clase, generalmente destinado a la atención tutorial.

Escogemos el aula 10 del centro para su realización. No se ha diseñado programa ni orden de actuación preestablecido de los participantes. Durante la actividad no existe entarimado que alce a los instrumentistas sobre los oyentes. Todos estamos al mismo nivel, rodeando al piano. Algunos toman asiento mientras otros optan por permanecer en pie. Se entabla conversación desde el espacio ocupado sobre la preparación del evento, las fuentes de inspiración de las manifestaciones pictóricas o el conocimiento que posee el colectivo acerca del contenido de los textos y sus melodías.

2. CARACTERÍSTICAS GRUPALES E INDIVIDUALES

Participan 23 personas. De ellos, 16 son hembras y 7 varones, en edades comprendidas entre los 3 y 55 años (8 son menores y 15 superan la mayoría de edad), atendiendo al siguiente esquema de trabajo:

COMPOSICIÓN	AGRUPACIÓN	ALUMNOS	ALUMNAS	PADRE	MADRE	AMIGOS/ FAMILIA	PROFESORA
1 <i>Moon river</i>	Piano a 4 manos	1					X
2 <i>The Fool on the Hill</i>	Piano a 4 manos		1				X
3 <i>Let it be</i>	Piano a 4 manos	1					X
4 <i>Everything I do (I do it for you)</i>	Piano a 4 manos	1					X
5 <i>La Sirenita</i>	Piano solo Piano y flauta		4	X	X	X	
6 <i>Por una cabeza</i>	Piano a 4 manos		2				
7 <i>Estrellita</i>	Piano a 4 manos	1				X	
8 <i>The Pink Panther theme</i>	Piano a 4 manos		X	X			
9 <i>Georgia on my mind</i>	Piano a 4 manos Trompeta Percusión		1			2	X

3. RELACIÓN DEL ESTUDIO DOCUMENTAL, OBJETIVOS Y CONTENIDOS

3.1. Priorizar los beneficios de la amistad a los dictados de las convenciones sociales.

DOCUMENTO 1. *Moon river*: la oscarizada canción de Johnny Mercer que Henry Manzini musicó expresamente para Audrey Hepburn en la afamada película, *Breakfast at Tiffany's*, basada en la novela de Truman Capote, abrió la sesión. Escrita dos décadas después de la Guerra de Secesión, está ambientada en la época de la esclavitud anterior a esta contienda. La novela es una oda a la amistad, un viaje a la libertad convenida por dos fugitivos que van forjando una sólida fidelidad. Ambos representan la lucha entre la moral inculcada por su educación esclavista y el sentimiento de camaradería, entre la aceptación de los presupuestos instruidos y su inclinación hacia el respeto y la dignidad humana. La espontaneidad y naturalidad del lenguaje se entremezclan con las virtudes que va desplegando a lo largo de sus aventuras: nobleza, audacia, bondad y generosidad. Huck entiende las razones del corazón e ignora

la supuesta moral a favor de «ser y tener un buen amigo».

3.2. Escuchar y ver.

DOCUMENTO 2. *The Fool on the Hill*, incluida en el álbum y la película, *Magical Mystery Tour*, es un recorrido en autobús por Inglaterra, lanzado el 27 de noviembre de 1967. El título de la composición de Paul McCartney alude al Maharishi Mahesh Yogi: fundador del movimiento de la Meditación Trascendental. El personaje -satirizado por su permanente risa en el rostro- se aleja de la multitud para adentrarse en las montañas. Describe a un ser apartado del mundo que ha llegado a un acuerdo tácito de no comunicación con sus semejantes. Ha rechazado las trabas de la sociedad y desde lo alto de una colina contempla los ciclos de la naturaleza con una percepción nueva y espiritual descubriendo los placeres de la vida, indiferente a la mirada de las personas que lo consideran diferente. La orientación filosófica de la banda británica adopta una conciencia crítica sostenida por el anhelo de expresar lo que sentimos y no decirle a la sociedad lo que debemos sentir. Vivimos apesados a la individualidad en un

mundo donde oímos mucho, pero escuchamos poco; donde miramos, pero no vemos. Es una propuesta que le permite al ser humano avanzar hacia un estadio de la belleza para transformarla en mejora (Hernández Castro, 2013: 29-38).

3.3. Practicar la positividad.

DOCUMENTO 3. En 3 minutos y 48 segundos, Paul McCartney reitera treinta y seis veces *Let it be*: un sueño que tuvo de su madre, *Mother Mary*, fallecida cuando tenía catorce años. En los malos momentos, suena el mensaje que ella le había dado: «No te preocupes, todo irá bien. Suceda lo que suceda, mira hacia adelante». Es un himno a la pluralidad, a la diversidad, es un canto de aprecio y respeto por lo otro, una proclama en favor de lo distinto y de la libertad interior. Un mensaje en favor de la paz y el entendimiento. La aceptación de lo diferente, el desapego, el amor no posesivo, la posibilidad de no preocuparnos por cosas que no valen la pena y la apertura a nuevos pensamientos y nuevas experiencias, es decir, lo contrario al dogmatismo. Reírse de uno mismo (no de los demás) denota un sano sentido del humor, basado en la autocrítica positiva como fortaleza de carácter y confianza.

3.4. Amar.

DOCUMENTO 4. *Everything I do* (I do it for you). Todo lo que hago, lo hago por ti universalizó el cantante canadiense, Bryan Adams, con la película *Robin Hood, príncipe de los ladrones*. Los estudios recientes sostienen que se suele otorgar importancia a la educación como un mero proceso de enseñanza-aprendizaje obviando lo fundamental: educar es amar y autorrealizarse. El rasgo más propio que evidencia la dignidad del hombre es la libertad, la capacidad de elección y de querer. No olvidar que dar es más importante que recibir y de tratar a los demás como quisiéramos ser tratados.

3.5. Conocer.

DOCUMENTO 5. El cartel ganador de la feria de 1997, realizado por el marido de una alumna y la acuarela pintada por un padre sirvió de preámbulo a la lectura de la adaptación del cuento, *The little Mermaid*, narrado por una madre con la interpretación alterna de cuatro alumnas.

La *Gimnopédie n° 1* de Erik Satie preludeó al clásico de Hans Christian Andersen. La pequeña sirena tiene inquietudes: quiere conocer, caminar, amar, abandonar el mar y subir a la superficie a experimentar nuevas sensaciones cuando cumpla quince años a pesar de la advertencia del cangrejo Sebastián que reprodujeron dos hermanas a la flauta con el acompañamiento del piano que dicta *Under the sea*: «los peces son muy felices, aquí tienen libertad. Los peces allí están tristes, sus casas son de cristal». ¿De qué manera alcanzar un sueño imposible?: acude a la hechicera de los abismos y le promete unas piernas a cambio de su voz. Si no conseguía enamorar al príncipe quedaría muda. Y aunque aquella muda le recordaba a la mujer que días atrás salvó su vida de un naufragio, sabía que no era ella. Le faltaba la voz. En la versión originaria, no consiguió el reto. Y aunque no murió fue condenada a una eternidad de añoranza y desolación. Tras esto decidió arrojarle al mar para convertirse en espuma. Entonces, sus hermanas emergieron del agua, ofreciéndole un puñal que les ha dado la hechicera y le dicen que si se lo clava al príncipe y lo mata volverá a ser una sirena. Renuncia a la invitación ofreciendo a cambio su muerte. Por esta acción aparecen las hadas del cielo y le proponen que vaya con ellas y se dedique a infundir el bien entre la humanidad. Sobre la contraposición del bien y del mal triunfa la valentía, la autodeterminación y el amor a pesar de no ser correspondido. La adaptación ofrecida aquella tarde, dulcificó e idealizó el desenlace que vertió la película de Walt Disney en 1989, concluyendo con un final feliz que brindó a la sirena desprenderse de su larga cola y unirse al príncipe en matrimonio.

3.6. Mejorar aprendiendo de los errores.

DOCUMENTO 6. *Por una cabeza*. La carrera de caballos conformada por Alfredo Le Pera con música de Carlos Gardel en un tango, una metáfora de lo que ocurre en el interior del hombre: corridas incesantes en las que amores y odios, miedos y certezas, pasiones y argumentos racionales compiten desenfadadamente para pisar primero y llegar a la meta aunque sea de forma reñida o ajustada (por una cabeza, en la jerga hípica rioplatense). Luego sobreviene el dolor de haberse equivocado, pero enseguida la posibilidad de intentarlo otra vez.

3.7. Aprovechar el sufrimiento como herramienta de crecimiento.

DOCUMENTO 7. *Estrellita, dónde estás*. Fue interpretada por un alumno y su hija de tres años. El sentido de la vida es la estrella que nos guía en el camino. Esa que nos permite darle una dirección para orientar nuestra acción en el mundo aunque los accidentes y los acontecimientos nos desvíen permitiéndonos adaptar nuestra coherencia interna y, por ende, nuestro bienestar físico, mental, emocional y social en relación con alinear internamente lo que pensamos, lo que sentimos y lo que finalmente hacemos en el mundo, tanto para nosotros mismos como para los demás. Si esa acción está conectada con un sentido de vida positivo, creará como resultado un progresivo y sostenido estado interno de orden y de «bien-estar» que reforzará nuestro propósito como personas. Ese «bien-estar» aunque pueda verse comprometido por diversas circunstancias será una construcción, una base interna y externa cada vez más sólida que nos sostendrá en los malos momentos e impulsará en los buenos. Como resultado de tener un sentido de vida, una coherencia interna lo más alineada posible entre el pensar, el sentir y el actuar así como un sistema de relaciones interpersonales en crecimiento, vivenciaremos un progresivo y sostenido estado de felicidad. Una felicidad que no es estática sino que se construye, refuerza y retroalimenta en un trabajo continuo. La vida

nos pondrá ante desafíos donde el sufrimiento estará presente en una o varias decisiones a tomar y experiencias vividas. En cuanto tengamos la fortaleza y la unidad interna necesaria, podremos de alguna forma ser capaces de «mirar a los ojos» a ese sufrimiento y enfrentarlo para así entonces superarlo. Por otra parte, el sufrimiento nos permite entender, detectar y valorar la felicidad creciente que tengamos o vayamos consiguiendo como herramienta de crecimiento y reflexión. De ahí la importancia de trabajar sobre el descubrimiento y el fortalecimiento de nuestra memoria, percepción e imaginación tanto en nuestra vida diaria como lo que proyectemos para el futuro.

3.8. Explorar y exhibir el talento individual a través formas de expresión y comunicación no verbales.

DOCUMENTO 8. *The Pink Panther theme*. En el show animado original titulado «Pink Plun Plink» (1963), el glamuroso y elegante felino de corte aristocrático inglés acude al reclamo de «Be a concert violinist. Play your way to riches and fame». Logra hacerse con la batuta interrumpiendo la interpretación de la Quinta Sinfonía de Beethoven y que la orquesta toque su canción icónica, revelándose al final un único asistente que la aplaude: es Henry Mancini. Bromista, sutil, de color rosa y privado de voz, la música asume su función y fue elemento esencial del éxito. Con ella, obtuvo un Grammy. El tema jazzístico con el saxofón tenor como principal instrumento, interpretado en mi menor, hace del cromatismo a ritmo de swing, su *leitmotiv*.

3.9. Revivir para vivir.

DOCUMENTO 9. *Georgia on My Mind*. La biografía de esta canción principió en 1930 cuando la productora Tin Pan Alley la lanzó a través de diferentes exponentes vocales del blues, jazz o folk al aflorar la gran depresión. Su mensaje es ambiguo. En determinados momentos de la redacción «Still in peacefull

dreams I see the road leads back to you». (Todavía en sueños apacibles contemplo el sendero que me lleva a ti)- podría referirse tanto al lamento por la pérdida de la hermana de uno de los compositores -el pianista, director de orquesta, actor y cantante, Hoagy Carmichael- como a una balada melancólica al estado norteamericano con capital en Atlanta, compuesta en una noche de fiesta junto a Stuart Gorrell antes de que se consagrara definitivamente a la banca.

Vivió durante la penuria de esos años en las versiones de Coleman Hawkins, Mildred Bailey, Jerry Lee Lewis, Dean Martin, Glenn Miller, Billie Holiday, James Brown, Tom Jones, Ella Fitzgerald o Louis Armstrong, entre otros, hasta que en 1960 Ray Charles la popularizó junto a una orquesta de cuerda logrando situarla en el puesto número uno del Billboard Hot 100. Casi diez años después fue adoptada como himno oficial de aquel estado y con posterioridad ha revivido bajo un simbolismo político en *slogans*, campañas y actos oficiales.

4. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Para la profesora María Cecilia Jorquera (2017:77), la escasa presencia de actuaciones educativas de éxito en la literatura científica de la educación musical refleja que el profesorado de música y los investigadores del área tienen actualmente poco conocimiento de esta orientación, posiblemente, porque exista una tendencia generalizada a buscar propuestas enraizadas a la tradición del aprendizaje de contenidos, exentas de la curiosidad que genera la investigación científica.

Cada persona es única y tiene algo que aportar a la sociedad -tantas veces caótica, deshumanizada, digitalizada en exceso y apresada por la mirada insistente e inexpressiva de la aplicación de mensajería WhatsApp- pero debe proyectarse, no puede quedarse en su interior porque derrocha el talento y las particularidades que posee.

«Música en Familia» es un espacio vivo de

encuentro e intercambio de conocimientos y destrezas abierto a reunir las diferentes manifestaciones de belleza del ser humano, de diferentes sexos, edades, nacionalidades, razas, sensibilidades y caracteres haciendo de la música una terapia de vida al proporcionarnos la paz interior, estabilidad emocional y seguridad que en el futuro supondrán un valor añadido a la educación integral de la persona. Es una experiencia que fomenta la participación de todos los asistentes, la colaboración y el fortalecimiento individual a través de la admiración de lo ajeno en un ambiente de encuentro basado en la cualidad de confianza que ha fraguado a lo largo de la historia el concepto de familia. Está basada en el pensamiento crítico. No busca la excelencia formal o la competitividad sino el impacto positivo que cada participante recibe y puede inspirar. Propone una metodología que permite asentar el intercambio de información, la planificación grupal y el ejercicio de la expresión mediante dinámicas de trabajo colaborativo.

El talento es una herramienta de superación donde las actitudes transforman las aptitudes que la persona posee. Es amable y generoso, no resta sino suma, no entiende de rivalidades, no es individual sino colectivo y demuestra entrega y emoción en constante fase de avance y mejora. La humildad es su esencia. La razón guía pero los sentimientos lo movilizan. Potencia las iniciativas y capacidades personales para integrarlas en armonía. El error, la necesidad de cometerlo y la comprensión de los receptores son destrezas que no se aprenden en ningún conservatorio o escuela.

En consecuencia, «Música en familia» fortalece la convivencia al permitir que las personas accedan al saber a través de diferentes fuentes con la transmisión del análisis comprensivo y crítico de sus aportaciones, suprime el porcentaje de abandono, aumenta la motivación por el estudio y el ritmo de aprendizaje es más rápido: bastaron diez días para su escenificación. El entusiasmo venció al nerviosismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV: *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*, Robert W. Cole, editor, United States of America, USDC, 2008.
- BARROSO FERNÁNDEZ, Óscar: «La familia como momento de la esfera de la eticidad», *El Búho*, n° 6, 2009, pp. 89-97.
- CORTÉS SÁNCHEZ, Edwin Mauricio (2009): «W. F. Hegel y la fundamentación filosófica de la educación en Derechos Humanos», *Magistro*, vol. 3, n° 5, pp. 77-87.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, publicada en BOE número 243, de 10 de octubre de 1979. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-24010>, consultado el 31 de julio de 2020.
- FINK, Dean y HARGREVES, Andy (2004). «The seven principles of sustainable leadership», *Educational leadership*, volume 61, number 7, pp. 8-13.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: *Principios de la Filosofía del Derecho*. Trad. Juan Luis Vernal. Col. Los Libros de Sísifo, Barcelona, Edhasa, 2005.
- HERNÁNDEZ CASTRO, Gustavo (2013): «El aporte literario y estético de The Beatles», *Espiga*, vol. 12, n° 26, pp. 29-38.
- HOBSON, David (2009): *Why Music Matters in Schools [online] Teacher: The National Education Magazine*, Sept 2009. p. 49 y «Los beneficios de la educación musical», *ABC*, 29 de enero de 2017, [https://www.abc.es/familia/educacion/abci-beneficios-educacion-musical-201701290149_noticia.html], consultado el 20 de octubre de 2018.
- JORQUERA, María Cecilia: «Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica», *Revista Internacional de Educación Musical*, n° 5, 2017, pp. 71-83.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere (2010): *Buenas prácticas docentes*, Universidad Autónoma de Barcelona. <https://es.slideshare.net/EST29DF/buenas-prcticas-docentes-9313181>. Consultado el 28 de junio de 2018.
- RITACCO REAL, Maximiliano J.: *Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía, 2012. <https://hera.ugr.es/tesisugr/20155694.pdf>. Consultado el 28 de junio de 2018.
- RUIZ RODRÍGUEZ, Guillermo (2001): *La familia*, en NÚÑEZ DE VILLAVICENCIO PORRO, Fernando: *Psicología y Salud*, La Habana, Editorial de Ciencias Médicas.
- SIERRA VILLAMIL, Gloria María (2016): «Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible», *Revista EAN*, n° 81, Bogotá, julio-diciembre.
- VALLADARES GONZÁLEZ, Ana Marta: «La familia: una mirada desde la Psicología», *Medisur*, 2008, vol. 6, n° 1. [<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402/319>], consultado el 24 de mayo de 2018.
- VAN OERS, Bert (2003): «Learning resources in the context of play: promoting effective learning in childhood», *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 11, n° 1: 7-26.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**VALORES COHESIVOS DE LA CREACIÓN
MUSICAL EN EL AULA:
ESTUDIO INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL GAMELÁN
INDONESIO**

**COHESIVE VALUES OF MUSICAL CREATION IN THE CLASSROOM:
INTERCULTURAL RESEARCH THROUGH INDONESIAN GAMELAN**

**VICENTE CASTRO ALONSO
ROCÍO CHAO FERNÁNDEZ**

Universidad de La Coruña



RESUMEN

En sociedades cada vez más pluriculturales, la interculturalidad requiere un compromiso educativo en valores y actitudes de convivencia, respeto, empatía e intercambio. En este estudio, contrastamos el potencial social de la creación musical como herramienta cooperativa e intercultural en el aula de secundaria, mediante el recurso del gamelán indonesio como puente entre culturas. A través de una investigación-acción complementada con un focus group, se planifica un diseño educativo adaptado a las necesidades de la muestra, analizando su viabilidad a la hora de propiciar valores cohesivos, intercambio cultural, desarrollo técnico-musical y mejora del autoconcepto artístico-creativo, desde una experiencia vivencial y significativa en el tiempo. Entre los principales resultados recabados se destaca la interdependencia y compromiso colectivo alcanzados, el desarrollo rítmico del grupo, la evolución hacia actitudes proclives a la expresión artística y la perpetuación del recuerdo de la experiencia tres cursos y medio más tarde. El gamelán confirma su potencial educativo e intercultural, en línea con investigaciones previas, a la hora de propiciar dinámicas cooperativas eficaces y accesibles que contribuyan a superar las barreras del eurocentrismo imperante, abriendo los oídos y el entendimiento a otras sonoridades y culturas, interrelacionándolas a la vez con las entendidas como propias.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, Educación intercultural, Composición musical, Educación secundaria.

ABSTRACT

In increasingly multicultural societies, interculturality requires an educational commitment in values and attitudes of coexistence, respect, empathy and exchange. In this research, we ascertain the social potential of musical creation as a cooperative and intercultural tool in secondary education, using the Indonesian gamelan as a bridge between cultures. Through an action-based research, complemented by a focus group, we plan an educational design adapted to the needs of the sample, analyzing its viability in order to promote cohesive values, cultural exchange, technical-musical development and improvement of artistic self-concept, from a meaningful experience over time. Among the main results obtained we highlight the interdependence and collective commitment achieved, the rhythmic development of the group, the evolution towards attitudes prone to artistic expression and the perpetuation of the memory of the experience three and a half years later. Gamelan confirms its educational and intercultural potential, coinciding with previous researchers, in order to promote effective and accessible cooperative dynamics that contribute to overcoming the barriers of the prevailing eurocentrism, opening ears and understandings to other sounds and cultures, interrelating them at the same time with those understood as their own.

KEYWORDS

Music Education, Intercultural Education, Musical Composition, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La súper-diversidad cultural de las sociedades actuales exige importantes retos sociales y educativos, a efectos de garantizar una convivencia más tolerante y cohesiva. En este compromiso, la idiosincrasia de la educación musical comparte principios socio-democráticos con la educación en valores (Conejo, 2012), la educación inclusiva (Pérez-Aldeguer, 2014) o la educación para la paz (Ramírez-Hurtado, 2017), promulgando una ciudadanía pacífica y justa. Ello implicaría una necesaria reconceptualización de objetivos, estrategias y prácticas educativas, hacia una oferta educativa plural y significativa que brindase al discente la oportunidad de descubrir e integrar otras formas de entender el arte y, por ende, de comprender y respetar a las culturas.

En este sentido, el paradigma multicultural ha abogado por una diversificación de repertorios basada en la representación de las identidades étnico-culturales del aula (Westerlund, 2019). Su primera incursión en España, mediante la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, quedaría constreñida a recursos autóctonos y tradicionales del país (Bernabé, 2015); mediante las posteriores Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, dichas fronteras serían superadas, paralelamente al desarrollo de las medidas de atención a la diversidad (Bernabé, 2019). No obstante, el desempeño de la diversidad cultural en libros de texto y programaciones ha continuado siendo escasa (Pérez-Aldeguer, 2014), bajo la hegemonía de una selección canónica de obras emblemáticas del arte occidental (Cain, Lindblom y Walden, 2013), junto con un corpus cerrado de canciones populares e infantiles (Murillo,

Riaño y Berbel, 2019). Asimismo, pese a que el multiculturalismo propugna la coexistencia entre las culturas que conforman un territorio, su aplicación no implica per se un intercambio compartido y enriquecedor efectivo entre las mismas (Bernabé, 2019), máxime en contextos educativos magistrocéntricos tradicionales, en los que impera un enfoque musicológico pasivo-reproductivo más centrado en la diferencia que en la vinculación cultural (Cabedo y Díaz, 2012).

En aras de una experiencia educativo-musical acorde con la realidad pluricultural de nuestro tiempo, el imperante dominio eurocéntrico habría de ser progresivamente deconstruido (Cabedo y Díaz, 2012), tanto en contenidos como en fórmulas de transmisión del aprendizaje, en favor de una diversidad musical que incentive “la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive” (Conejo, 2012, p.269). En esta línea, el paradigma intercultural se erige como promotor de actitudes y valores compartidos, mediante un intercambio reflexivo que garantice una genuina convivencia respetuosa y tolerante (Bernabé, 2015; 2019).

Este estudio pretende corroborar los beneficios inherentes a la puesta en práctica de diseños cooperativos basados en la creatividad y en el desarrollo musical y personal, a la hora de fomentar actitudes y valores interculturales. La experiencia, llevada a cabo en educación secundaria, responde a un correlato de actividades de creación e interpretación musicales basadas en el repertorio tradicional indonesio del gamelán.

1.1 Implicaciones de la interculturalidad en la educación musical

La música ha sido una constante universal en la historia del hombre; su presencia como el arte más poderosamente masivo de la sociedad actual le otorga una posición privilegiada a la hora de incentivar comportamientos y actitudes interculturales durante el proceso educativo. Investigadores/as como Cabedo y Díaz (2012), Cain et al. (2013), Pérez-Aldeguer (2013; 2014), Bernabé (2015; 2019), Ramírez-Hurtado (2017) u Olcina-Sempere y Ferreira (2020) reivindican los beneficios inherentes de un enfoque intercultural aplicado a la didáctica musical: mediante el contacto con músicas de diversas procedencias étnico-culturales se potencia la capacidad empática del individuo, el respeto, el reconocimiento de las contribuciones del compañero/a y la reducción de prejuicios hacia lo distinto; se promulga la diversidad cultural como factor positivo y enriquecedor, advirtiendo cuan similares somos realmente y reflexionando acerca de la propia naturaleza voluble e intersubjetiva de los conceptos de cultura e identidad cultural; por otra parte, a través de las dinámicas cooperativas e interpersonales propias de la práctica musical, se fomentan sentimientos cohesivos y de responsabilidad comunitaria mediante la comunicación y diálogo con “el otro”, fundamentando la convivencia pacífica, tolerante e inclusiva a la que aspira la competencia intercultural. Por último, la educación musical intercultural contribuye a reconocer y comunicar sentimientos, proporcionando al alumno/a los mimbres a través de los cuales pueda construir su propia identidad.

Pese a ello, la pérdida de peso curricular de la educación musical es un hecho, frente a un productivismo neoliberal orientado hacia los resultados (Ramírez-Hurtado, 2017) que perpetúa a la escuela como un lugar exclusivo de instrucción y de transmisión de conocimientos (Conejo, 2012), desplazando la faceta social de la educación hacia un limbo entre la responsabilidad formativa familiar y el

propio compromiso social y ético del profesorado (Bernabé, 2019). Una implementación del paradigma intercultural en la educación musical requiere de una formación docente acorde, que contribuya tanto a gestionar la convivencia en contextos pluriculturales (Bernabé, 2019) como a situar al alumno/a y sus necesidades en el corazón del proceso educativo (Bautista, Toh, Mancenido y Wong, 2018), mediante metodologías activas basadas en la experimentación, la cooperación y la creatividad, propiciando vivencias educativas significativas y extrapolables a la vida real del alumnado (Cabedo y Díaz, 2012; Leonard, Hafford-Letchfield, y Couchman, 2013; Bernabé, 2015; Hogenes, Oers, Diekstra y Sklad, 2016; Mellizo, 2019; Murillo et al., 2019). El rol del profesor/a, por tanto, se aproximaría al de mánager cultural (Cabedo y Díaz, 2012) o diseñador de experiencias sonoras (Murillo et al., 2019), mediante la adaptación de repertorios musicales “del otro” a la realidad del aula (Bernabé, 2015) y generando “espacios comunes de interacción y comunicación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pérez-Aldeguer, 2014, p.176).

1.2 La creación musical como herramienta intercultural

Desde los trabajos pioneros de pedagogos como Schafer, Paynter, Aston, Self o Swanwick en los años 60 y 70 (Bautista et al., 2018; Murillo et al., 2019), los beneficios psicopedagógicos y educativos inherentes a la creación musical colaborativa -improvisación, realización de arreglos y composición- han sido ampliamente corroborados y reconocidos. Entre sus principales potencialidades, destacamos su capacidad para garantizar dinámicas de trabajo en equipo responsables hacia la consecución de resultados comunes, el sentido de pertenencia al grupo, la construcción colectiva de conocimiento (Beineke, 2017), la asimilación de la técnica compositiva empleada desde la praxis (Bernabé, 2019; Murillo et al., 2019) o la participación activa y la motivación del discente (Murillo et al., 2019; Hogenes et al., 2016), al

reconocer a los/las estudiantes no sólo como consumidores de cultura, sino también como productores de la misma (Beineke, 2017). Asimismo, las actividades de creación musical facilitan un acceso directo hacia la experimentación, el respeto por las contribuciones del igual y el intercambio, mediante experiencias que permiten atisbar los propios referentes culturales del individuo en contextos interpersonales compartidos (Hogenes et al., 2016; Bautista et al., 2018; Beineke, 2017); ello abriría cauces para “expresar ideas propias, valorar las de los demás (...) coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo y responsabilizarse en la consecución de un resultado” (Conejo, 2012, p.269), en la línea del ideal educativo intercultural (Leonard et al., 2013; Bernabé, 2019).

Sin embargo, la creación musical no ha terminado por encontrar su espacio en las aulas (Murillo et al., 2019), desplazada habitualmente por posicionamientos reproductivos y/o receptivos (Hogenes et al., 2016). Entre los probables motivos, Bautista et al. (2018) destacan la escasa formación y nivel de especialización del profesorado, un acceso limitado a ejemplos concretos de este tipo de aproximación didáctica o la falta de confianza docente ante las posibilidades de su alumnado. En este sentido, la necesidad autoimpuesta de un supuesto bagaje musical previo a la hora de acometer tareas de creación podría paliarse desde la superación del pensamiento eurocéntrico imperante, mediante fórmulas alternativas de transmisión musical que no exijan del paso ineludible por el lenguaje musical tradicional (Murillo et al., 2019); esta búsqueda contribuiría no sólo a democratizar el acceso a la creación, sino al propio disfrute holístico musical.

2. MÉTODO

Este estudio plantea una experiencia práctica fundamentada en el recurso a la composición e improvisación grupales desde una perspectiva intercultural, hacia la consecución de actitudes cohesivas y la asimilación positiva de la diferencia cultural a partir del repertorio del gamelán. El planteamiento metodológico res-

ponde a la naturaleza sociocrítica de la investigación-acción, mediante un proceso reflexivo de planificación, puesta en práctica y evaluación de propuestas educativas alternativas, adaptadas a contextos concretos y orientadas hacia la racionalidad y justicia de las prácticas sociales y/o educativas (Kemmis y McTaggart, 1987).

2.1. Marco contextual y muestra

Esta experiencia ha sido materializada en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de A Coruña (España) de titularidad pública, del cual se excusa el nombre por motivos de privacidad, como propuesta intercultural de un proyecto de actividades basadas en pedagogías de creación musical en la materia de Análisis Musical I, durante el curso académico 2015-2016. La muestra se circunscribe a un grupo de 7 alumnas y 5 alumnos de 1º de Bachillerato, entre los 16 y los 18 años. La toma de datos ha sido consentida por las familias del alumnado, siendo refrendada por la dirección del centro y por el profesor titular del grupo, quien actuó como supervisor y colaborador logístico durante el proceso.

La pertinencia de la propuesta en la materia de Análisis Musical I queda justificada, principalmente, en los contenidos de “comprensión básica de las características sonoras de obras de diferentes épocas, estilos, géneros y culturas”, la “expresión precisa de las impresiones producidas por las obras escuchadas y valoración de sus características constructivas” o la “consolidación de buenos hábitos de escucha y de respeto por las demás personas durante la interpretación de la música” (Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, pp. 26496-26497). La realidad educativa del grupo favorece la audición y el aprendizaje de los contenidos teórico-musicológicos que priorizan el currículo de la asignatura, con una ausencia de dinámicas de creación e interpretación musicales en el aula. La presencia de repertorios musicales extraeu-

ropeos es anecdótica, bajo la preminencia de los grandes exponentes occidentales. Respecto al grado de alfabetización musical del grupo, la realización de sendos ejercicios prácticos remarca carencias en una parte representativa del mismo, obteniéndose un índice de aciertos en escritura del 41,66% y solamente del 33,33% en lectura.

Posteriormente, a efectos de extender los hallazgos, se realizó una entrevista focus group llevada a cabo tres años y medio más tarde (curso académico 2019-2020), con una parte de la muestra (el 50%: 3 alumnas y 3 alumnos) seleccionada en función de su disponibilidad.

2.2. Variables

A tenor del contexto de partida, se planifica una acción educativa alternativa que potencie la cooperación y la vivenciación musical, a partir de un repertorio que posibilite un desarrollo accesible de habilidades técnicas y momentos de experimentación e intercambio cultural en el aula: el gamelán, el ensemble de percusión metálica tradicional indonesio, cuyo fuerte componente cohesivo y participativo es un fiel reflejo de su propia organización social de su cultura de origen (McIntosh, 2013; Leonard et al., 2013). A continuación, enumeramos las principales variables analizables del estudio:

1. El desarrollo de capacidades y habilidades técnico-musicales derivadas del proceso interpretativo en el aula: sensación de pulso y coordinación individual y grupal.
2. La ampliación de los horizontes sonoros y culturales del alumnado, mediante la interiorización de las similitudes y del intercambio cultural con "el otro".
3. El fomento de valores y conductas interculturales de respeto, confianza, ayuda mutua, intercambio, cohesión y empatía, hacia una construcción identitaria del alumno/a como individuo y como parte del grupo.
4. La mejora del autoconcepto artístico y creativo del alumnado mediante experiencias activas, creativas y significativas.

El cómputo de estas características permitirá extrapolar la validez del enfoque de la propuesta, así como la potencialidad de la creación musical y del gamelán como canales hacia una educación musical intercultural.

2.3. Instrumentos

Dada la naturaleza de las variables del estudio, esta investigación-acción sitúa su foco en una obtención eminentemente cualitativa de datos, basada en el componente actitudinal de la competencia intercultural (Bernabé, 2015). Para ello, la observación sistemática y el registro audiovisual de las sesiones interactivas actuarán como principales herramientas informativas durante el proceso educativo, fundamentando la consecución de comportamientos y/o valores interculturales individuales y colectivos (actitudes), así como el propio progreso en cuanto a capacidades técnico-musicales (procedimientos).

Tras un período de un mes, se diseñó un cuestionario final de preguntas abiertas basado en la propuesta de Leonard et al. (2013), testado y validado por una comisión de expertos, dictaminando una segunda dimensión en cuanto a la asimilación de la competencia intercultural (Bernabé, 2015), a través de tres focos temáticos: 1) aspectos musicales que vinculan el gamelán con el Impresionismo (conceptual); 2) valoración de la experiencia interpretando músicas de otras culturas (actitudinal); y 3) valoración de la experiencia creando música en el aula, así como de sus implicaciones educativas y en el propio desarrollo del entrevistado (actitudinal).

Finalmente, el análisis de la transcripción de la entrevista focus group nos permitirá valorar la significación de la propuesta en la perspectiva del tiempo, mediante una herramienta escogida por su potencialidad interpersonal a la hora de construir informaciones que podrían permanecer ocultas, especialmente entre miembros que compartieron experiencias en el pasado (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001).

2.4. Procedimiento

El planteamiento de la propuesta orbita en torno a la composición e interpretación de una pieza musical original, al estilo del patrón *kotekan* propio del *gamelán*, a través de un diseño de actividades graduales durante tres sesiones. Metodológicamente, exige una planificación y toma de decisiones críticamente informadas, tanto a la hora de reconocer las limitaciones inherentes al contexto de estudio, así como de la propia acción profesional de agentes involucrados en el proceso educativo (Kemmis y McTaggart, 1987). En este sentido, se aboga por un perfil de formador/a con cualidades de liderazgo y con capacidad para generar un clima de aula propicio para el diálogo, la confianza, la motivación y la creatividad (Leonard et al., 2013, Cain et al., 2013; Bautista et al., 2018). A efectos de promover un acceso estimulante y libre a las dinámicas de creación musical (Murillo et al., 2019), se proponen tipologías de transmisión alternativas basadas en la tradición del repertorio estudiado: la oralidad, la imitación, la gestualidad y la memorización (Leonard et al., 2013; McIntosh, 2013). Por último, la no disposición de instrumental autóctono de la cultura estudiada no es impedimento para su estudio, procediendo a través de una adaptación sonora hacia las sonoridades metálicas del *gamelán* mediante instrumental Orff (Cain et al., 2013).

A efectos de promover una experiencia orgánica e intercultural, que incentive “un movimiento que parte de la teoría hacia la práctica y de la práctica a la teoría” (Beineke, 2017, p.33), el alumnado permanecerá en contacto con los instrumentos en todo momento (Bernabé, 2015), mediante una distribución característica en dos grupos orquestales. El proceso se articula en tres fases:

1. Contextualización: introducción sociocultural y musical del repertorio a trabajar (Cain et al., 2013; Bernabé, 2015; Beineke, 2017; Bautista et al., 2018), en nuestro caso, las principales características histórico-culturales, organológicas y formales del

gamelán acompañadas por audiciones autóctonas. Asimismo, se contempla un espacio para la reflexión y el diálogo, con la escucha de piezas occidentales influidas, de un modo u otro, por el *gamelán* indonesio (Debussy, Boulez o McPhee entre otros).

2. Creación musical: mediante un correlato de ejercicios guiados de dificultad ascendente, se procede a la creación e interpretación de una pieza al estilo del patrón *kotekan*, a partir de ritmos entrelazados entre los dos grupos orquestales (Bautista et al., 2018). Este diseño se inspira en la disposición de actividades programadas por Jordi Casadevall en el Museu de la Música de Barcelona (MMB, s.f.) desde la temporada 2013-2014, si bien metodológicamente reorientadas hacia la composición (sin notas prefijadas y con el añadido del componente improvisatorio), tal y como puede apreciarse en la comparativa del Anexo 1. Durante este proceso, el formador/a adquiere una función de “guía metronómico”, marcando la pulsación y promoviendo el intercambio de roles entre el alumnado (MMB, s.f.).
3. Análisis crítico y reformulaciones: se procede a la escucha y reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos en la fase anterior, otorgando un mayor espacio a la voz del estudiante y a su sentido crítico, consensuando maneras de mejorar su creación (Cain et al., 2013).

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Procedemos a la descripción de los hallazgos obtenidos mediante los registros audiovisuales y de observación del proceso, junto con las valoraciones expresadas del alumnado a través del cuestionario final (CF: estudiantes 1-12) y la entrevista focus group (FG: estudiantes A-F). Para ello se analizarán atendiendo a las cuatro variables anteriormente descritas, y que se describen a continuación.

3.1. Desarrollo de capacidades musicales

El desarrollo de la propuesta ha permitido conjugar las principales dimensiones experienciales del fenómeno sonoro -audición, interpretación y creación- comportando un desarrollo de habilidades musicales latentes en el alumnado, mediante la adopción de los métodos de transmisión del aprendizaje del repertorio estudiado. La orientación hacia la imitación y la escucha del compañero/a ha resultado satisfactoria entre el alumnado, permitiendo “aprender a tocar una música diferente de una manera muy fácil” (Estudiante 2, CF) y de forma “muy accesible a nuestras posibilidades” (Estudiante B, FG). Mas un aprendizaje imitativo conlleva un componente implícito de concentración y atención; las iniciáticas tareas de desinhibición y asimilación de pulso contribuyen a asimilar la naturaleza rítmica del patrón, mediante movimientos rítmicos coordinados. Sin embargo, el avance progresivo de las actividades incrementa esta exigencia, esencialmente a la hora de coordinar el gesto manual (baqueta) y visual (director/a). Especialmente reseñable ha sido el proceso de improvisación llevado a cabo en los carillones, cuya dificultad intrínseca propició un conservadurismo en la elección de notas, a efectos de afianzar la sincronización con el resto del grupo, supeditando la libertad creativa a un número limitado de sonidos.

La sucesión de ensayos permite paliar ciertas imprecisiones en la coordinación grupal, alcanzando valores aceptables entre al menos un 83,33% de la muestra. El alumnado ha sido consciente del principal valor técnico-musical de la experiencia, a la hora de “crear música a partir de la unión y coordinación” (Estudiante 10, CF), así como del propio progreso individual: “aprendimos a seguir el ritmo” (Estudiante 11, CF).

3.2. Asimilación e intercambio cultural

Desde un enfoque multicultural, la totalidad del grupo integra conceptualmente los elementos idiomáticos del gamelán -naturaleza rítmica,

sonoridad, instrumentación, técnica, etc.- tanto a corto plazo (CF), como a largo plazo, tal y como recogemos en el siguiente extracto del FG respecto a su sonoridad pentatónica:

Estudiante B: El gamelán era una escala “japonesa” ¿no?

Estudiante C: Si, algo así, es que a mí me suena de eso...

Estudiante B: Oriental, ¿no?

(...)

Estudiante A: ¡Ah! Que tenía una escala propia, ¿no?

Estudiante C: Es que había unas notas que, si las tocabas (...) conseguías hacer una música que parecía oriental.

Estudiante A: ¡Si!

No obstante, desde una perspectiva intercultural, el primer contacto con el gamelán suscita escepticismo y ciertas reacciones aislacionistas basadas en lo “exótico”, la diferencia cultural, ante un desconocimiento inherente al pensamiento eurocéntrico imperante. A efectos de revertir la situación, se propone una búsqueda de significados más profunda que no sólo comporte la adquisición de conceptos (Cabedo y Díaz, 2012), mediante “la reflexión sobre las propias experiencias y la búsqueda de espacios compartidos para hacer/pensar música” (Beineke, 2017, p.34): en primer lugar, percibiendo auditivamente la impronta del gamelán en la obra de autores occidentales, cimentando actitudes de respeto y tolerancia; y, en segundo lugar, mediante la aportación final de elementos “propios” a la cultura “del otro”, implementando un proceso formal “por capas” análogo al del Bolero de Ravel como esquema estructural para el gamelán. Dicho intercambio bidireccional desde la práctica promueve un cambio de actitud, hacia posturas más abiertas, tolerantes y conscientes:

Aprendemos a hacer otro tipo de música y a entenderla (Estudiante 5, CF).

Fue muy entretenido y nos muestra otro tipo de cultura (Estudiante 4, CF).

Con la práctica de este tipo de música puedes comprender, en cierto modo, cómo era la música de esa vanguardia [Impresionismo] (Estudiante 8, CF).

3.3. Valores cohesivos

Respecto al desarrollo de actitudes interpersonales de convivencia y cohesión, la experiencia se constituye como enriquecedora, siendo -tanto el resultado artístico como el propio camino recorrido- recordada con cariño, a través de los vínculos interpersonales forjados durante el proceso creativo: “qué bien lo pasábamos, te lo juro...” (Estudiante D, FG). El espíritu de perseverancia hacia un objetivo común ha sido la tónica predominante durante el proceso, a través de un compromiso tácito más colectivo que individualista especialmente ejemplificado en las dinámicas espontáneas de ayuda entre iguales: ciertos individuos se erigen como líderes involuntarios/as, contribuyendo al correcto desempeño de sus compañeros/as, en ocasiones aún a costa del propio, mediante indicaciones gestuales durante la interpretación. Asimismo, este respeto y empatía hacia el compañero/a es perceptible durante los procesos de toma de decisiones durante la composición, generándose negociaciones colectivas de ideas a partir del diálogo y de iniciativas democráticas (votaciones o sorteos).

Todo ello refuerza un clima de confianza y camaradería en el que la interdependencia se asume como pacto no escrito:

Estudiante A: Dije [al entrevistador]: “vengo del aeropuerto, sólo para tu clase”, la última [hora de clase], eh!

Entrevistador: Era el tema también de que, al hacer creaciones grupales, si no vienes, dejas desamparados/as a tus acompañantes...

Estudiante A: También, es verdad...

(...)

Estudiante C: Como un compromiso... hacía falta, con tu grupo.

Estudiante A: Porque si no voy, vale, me fastidio yo... pero si no voy entonces fastidio a los demás.

(...)

Estudiante C: Nos gustaba hacerlo (...) no había nadie que dijera “pues yo no hago esto”.

3.4. Significación y autoconcepto

La naturaleza innovadora y práctica de la propuesta ha sido reconocida por el alumnado, hacia una superación de modelos expositivos y reproductivos mediante metodologías basadas en la creatividad, suscitando comentarios como los que siguen:

Fue una experiencia diferente porque siempre tocábamos música a través de una partitura que nos daba un profesor (Estudiante 2, CF).

Hacer sólo teoría hará que los estudiantes no nos interese tanto por la asignatura (Estudiante 5, CF).

La creatividad es lo que define y hace único al ser humano, sin ella seríamos como máquinas recibiendo información sin sentido (Estudiante 10, CF).

Me ha producido un interés más elevado en la música y el arte en general que antes no tenía (...) [la creatividad] da la posibilidad de crear y sacar a relucir las capacidades artísticas del alumnado (Estudiante 9, CF).

Pero ¿en qué medida esta experiencia ha trascendido en el grupo? A través del FG percibimos distintos estadios en la configuración colectiva de los recuerdos: 1) la inicial incertidumbre total ante el término gamelán; 2) el surgimiento del concepto de escala “oriental” (en referencia al sistema pentatónico); 3) el detonante definitivo, a través de la muestra de una fotografía de un ensemble de gamelán indonesio, recordando a partir de entonces los principales pilares del patrón kotekan tres años y medio más tarde de su experimentación (Anexo 2): disposición del aula, modificaciones del instrumental, sentido rítmico, coordinación con un director/a y alternancia entre los grupos orquestales.

La propuesta ha contribuido a desarrollar el autoconcepto artístico-creativo del grupo, percibiendo una tendencia positiva desde posicionamientos reacios a la idea de interpretar música delante sus compañeros/as, hacia el asombro e incluso recreación ante los resultados sonoros obtenidos: “¿esos somos nosotros?”. El FG muestra retrospectivamente como dos estudiantes retomarían su práctica con la guitarra tras la experiencia: “yo tenía una guitarra en casa desde... desde niño. No la toqué en la vida. Empecé en música [referencia al entrevistador] y empecé a tocar la guitarra” (Estudiante D, FG).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En sociedades en las que el origen cultural del ciudadano es cada vez más heterogéneo e interconectado, una acepción cerrada de cultura “nacionalista”, ajena al intercambio, ha quedado obsoleta (Westerlund, 2019). La música, como producto cultural que es, refleja dichas relaciones, mostrándose “como fruto de la interacción cultural que pregona la educación intercultural, que implica interacción, intercambio, interdependencia, reconocimiento, respeto” (Bernabé, 2015, p.16). No obstante, en la línea de autores/as como Cabedo y Díaz (2012), Pérez-Aldeguer (2014), Bernabé (2015; 2019) o Mellizo (2019), una educación musical intercultural efectiva ha de superar aquellos modelos constreñidos a lo teórico-conceptual, en favor de metodologías activas, cooperativas y creativas, que permitan florecer valores y comportamientos de índole social y cívica.

La presencia del gamelán como herramienta educativa fuera de Indonesia ha tenido un desarrollo minoritario, aunque creciente, desde un iniciático predominio etnomusicológico hasta la posterior apertura a contextos socioeducativos multidisciplinares (McIntosh, 2013). La propuesta de este estudio bebe de diversas contribuciones educativas de reciente autoría: el estudio de McIntosh (2013), en el ámbito del desarrollo profesional docente en la alfabetización para adultos; la investigación de Leo-

nard et al. (2013), en el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo y liderazgo en el currículo de Enfermería; y la experiencia de Bautista et al. (2018), desde la composición colaborativa en el contexto de la Educación Primaria en Singapur. En nuestro país, destacamos la mencionada iniciativa del MMB (s.f.), que brinda la oportunidad de aproximarse a la cultura del gamelán mediante la interpretación con instrumental autóctono. Tras nuestra experiencia educativa, pionera en el ámbito del Análisis Musical, pudimos constatar la principal ventaja intercultural del gamelán: su concepción unitaria y cooperativa, capacitando dinámicas interpersonales en las que lo colectivo siempre prevalece sobre lo individual, independiente del virtuosismo de cada parte y a diferencia de la estratificación jerárquica de la orquesta occidental. Los resultados obtenidos subrayan dicho componente social, mediante la toma de decisiones consensuada, un liderazgo positivo, dinámicas de ayuda mutua o el respeto por la opinión y producción del compañero/a, promoviendo la construcción de un compromiso tácito hacia la consecución de un resultado común, en línea con las cuatro experiencias referenciadas.

Asimismo, la inherente accesibilidad de este repertorio percusivo promueve un aperturismo hacia la vivenciación musical, independiente del nivel en lectoscritura del usuario/a, así como unos resultados estimulantes a corto plazo. Coincidimos con Pérez-Aldeguer (2013) al señalar el valor cohesivo de una práctica percusiva basada en la ejecución de movimientos rítmicos coordinados, la denominada sincronía rítmica; como hemos podido comprobar, dicha sincronización exige de una elevada concentración (Leonard et al., 2013) y escucha atenta al compañero/a (McIntosh, 2013), propiciando un rico desarrollo de capacidades técnico-musicales (MMB, s.f.), difícilmente asumibles desde posicionamientos alejados del componente experiencial. Además, las tareas de creación incluidas han validado sus virtudes socioafectivas, mediante la evolución del autoconcepto creativo del discente, incentivando su interés por el arte y la expresión personal

en sus vidas, así como favoreciendo un aprendizaje manipulativo y una asimilación prolongada en el tiempo. En este sentido, el focus group ha demostrado ser una excelente herramienta para extender hallazgos (Bloor et al., 2001), permitiendo comprobar cómo ciertos individuos todavía recordaban los principales pilares de la experiencia tras un período de tres años y medio.

La investigación ha sido metodológicamente guiada hacia la consecución de comportamientos y actitudes proclives al ideal intercultural de convivencia pacífica e intercambio entre culturas. Hacia este fin, el repertorio escogido no habría de supeditarse a los repertorios culturales del aula (Bernabé, 2019), puesto que el contacto con músicas de diversas procedencias expande la propia identidad cultural del individuo, incrementando su curiosidad y creatividad (Cabedo y Díaz, 2012; Cain et al., 2013) y apreciando aquellos elementos que nos vinculan como humanos (Bernabé, 2015). La introducción del gamelán ha proporcionado, en esta dirección, no sólo una ampliación de horizontes culturales y musicales del grupo, más allá del eurocentrismo imperante, sino también una reflexión acerca de aquello que consideramos como “propio” y de las oportunidades que otorga la convivencia en sociedades pluriculturales. Los resultados muestran una comprensión asimilada de los procesos de intercambio y préstamo musical, a través de la práctica bidireccional acometida (gamelán-Impresionismo y viceversa), desencadenando una transformación de conductas hacia la normalización y asunción de “lo diferente” como “propio”.

Finalmente, respecto a las limitaciones de este estudio, los resultados y conclusiones obtenidos son deudores de su contexto educativo concreto, pudiendo ser o no extrapolables a otras realidades. La disponibilidad de una mayor muestra y número de sesiones contribuiría a dotar de una mayor consistencia a nuestros hallazgos. De cara a futuras reformulaciones, podrían incluirse nuevos desarrollos musicales -como la exploración de las intensidades so-

noras (MMB, s.f.) o el intercambio de roles con el propio formador-director/a-, así como un análisis más profundo de las extrapolaciones que el alumno/a aplica en su propia realidad sociocultural tras una vivenciación intercultural en el aula, hacia unos valores de tolerancia e inclusión positivos. Este estudio no pretende prescribir praxis metodológicas, sino ofrecer una ejemplificación concreta de las oportunidades interculturales que brinda la creación musical, en favor de metas vinculadas con la educación para la paz (Ramírez-Hurtado, 2017), la educación en valores (Conejo, 2012) o la inclusión (Olcina-Semepere y Ferreira, 2020). La producción de investigaciones en esta dirección podría contribuir a la normalización del componente social de la educación, propiciando la conformación de una ciudadanía más tolerante, empática y cohesiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, A., Toh, G., Mancenido, Z. y Wong, J. (2018). Student-Centered Pedagogies in the Singapore Music Classroom: A Case Study on Collaborative Composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss11/1/>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Bernabé, M. del M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 13-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>
- Bernabé, M. del M. (2019). Is it possible to compose and educate interculturally? Experiences from the Spanish educational system. *Educação e Pesquisa*,

45, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243>

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.

Cabedo, A. y Díaz, M. (2012). Music making: A bridge joint of students' cultural and musical diversity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2215 – 2219. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812015868>

Cain, M. Lindblom, S. y Walden, J. (2013). Initiate, Create, Activate: practical solutions for making culturally diverse music education a reality. *Australian Journal of Music Education*, 2, 79-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061811.pdf>

Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825651>

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073. Consultado el 18 de agosto de 2020. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html

Hogenes, M., Oers, B., Diekstra, R.F.W., y Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761415584296>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Leonard, K., Hafford-Letchfield, T., y Couchman, W. (2013). 'We're All Going Bali': Utilising Gamelan as an Educational Resource for Leadership and Teamwork in Post-Qualifying Education in Health and Social Care. *British Journal of Social Work*, 43(1), 173–190. <https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/43/1/173/1691294?redirected-From=fulltext>

McIntosh, J. (2013). 'Seeing the bigger picture': Experiential learning, applied ethnomusicology and the use of gamelan music in adult literacy education. *International Journal of Music Education*, 31(1), 15–25. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02557614111433718>

Mellizo, J.M. (2019). Exploring the effect of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473-487. <https://www.tandfonline.com/doi/>

ANEXO 1

Secuenciación de actividades durante el proceso de creación del patrón kotekan

En primer lugar, esquematizaremos la propuesta programada por Casadevall para el *Museu de la Música de Barcelona* (MMB, s.f.), un diseño de actividades basadas en la interpretación de un patrón *kotekan* a través del recurso al instrumental autóctono del gamelán:

1. División del grupo por parejas en los metalófonos. El miembro situado a la derecha interpreta una nota cada dos pulsaciones, mientras que el de la izquierda inserta su nota en los pulsos vacíos.

2. Se añade un segundo sonido para cada miembro del grupo, con sucesivos incrementos en la velocidad de pulso e intercambios de roles entre los participantes.
3. Se incluyen los gongs, con un sonido al comienzo del bucle de cuatro sonidos de los metalófonos. Se sube la velocidad hasta el límite de la correcta sincronía.
4. El director/a desdobra su pulso, mientras los intérpretes mantienen su sentido rítmico, coincidiendo los sonidos de los metalófonos únicamente con los pulsos impares: es la denominada parte *polos*.
5. Se desdobra la orquesta en dos mitades: mientras una se mantiene con *polos*, la otra mitad introduce la parte *sangsih* en los golpes pares, conformándose la sonoridad entrelazada característica del *kotekan*.
6. Se introducen modificaciones en tempo y dinámicas.
7. Posibilidad abierta para nuevos desarrollos.

Para nuestro diseño, la no disposición de un gamelán en el aula requiere de una adaptación hacia los recursos disponibles, en nuestro caso, instrumental Orff (carillones, metalófonos, platillos, crótalos y bombo), así como la construcción de un sustitutivo para el *kempli*, instrumento interpretado por el guía docente a modo de metrónomo. En cuanto a la afinación -los instrumentos metálicos del gamelán son afinados por parejas desde su propia construcción- se ha procedido a la adopción del sistema tonal *slendro* pentatónico (MMB, s.f.), retirando del instrumental aquellas láminas no utilizadas.

La secuenciación de actividades ha sido replanteada, con la composición consensuada de las partes *polos* y *sangsih* (mediante notas basadas en el sistema pentatónico *slendro*) y la introducción de la improvisación en los cari-

llones. A continuación, presentamos el diseño propuesto:

1. División del alumnado en dos grupos orquestales (Grupo 1 y Grupo 2). Se procede a la fase de desinhibición y de asimilación de la pulsación: ambos conjuntos improvisan sonidos aleatorios de forma sincronizada con los golpes del *kempli* (pares e impares).
2. Presentación de las partes *polos* y *sangsih*. Mediante notas aleatorias en los metalófonos, el Grupo 1 interpreta sonidos en los pulsos impares y el Grupo 2 en los pares. Se producen modificaciones de tempo por parte del formador/a.
3. Composición grupal de las partes *polos* y *sangsih* en los metalófonos. Mediante el diálogo y la toma de decisiones consensuada, el Grupo 1 configura una melodía de dos sonidos (*polos*), mientras que el Grupo 2 hace lo propio (*sangsih*). Se efectúan ensayos y la escucha de la sonoridad resultante del entretrejo de ambas partes.
4. Se añade un tercer y cuarto sonidos, de forma análoga al anterior paso.
5. Se introducen los instrumentos de percusión de afinación indeterminada (bombo, platillos y crótalos), estableciendo una serie de cuatro sonidos sincronizado con las partes de los metalófonos.
6. Se incluyen los carillones de los Grupos 1 y 2, mediante la improvisación libre en sistema *slendro*, sincronizando cada uno de sus sonidos con el *kempli* del formador.
7. Se producen modificaciones de tempo, hasta alcanzar el límite de la correcta sincronía.

ANEXO 2**Fragmento de la entrevista focus group:
conformación colectiva de los recuerdos**

[Se muestra la fotografía del ensemble de gamelán]

Estudiante D: ¡Ya está!

Estudiante E: ¡Sí!

Estudiante C: ¡Ah! Lo de que nos habías puesto un vídeo... ¡de cómo tocaban esos instrumentos!

Estudiante B: Y habías traído...

Estudiante A: Y lo hicimos.

Estudiante D: Sí, y luego nos pusieron... y luego nos pusieron...

Estudiante E: Lo hicimos.

Estudiante D: Los hicimos nosotros.

Estudiante A: Estamos tal... el bombo detrás...

Estudiante E: Cada uno tocaba uno [instrumento].

Estudiante D: ¿Puede ser que (...) con cada instrumento, que teníamos que hacer como un ritmo... o algo así?

(...)

Estudiante B: Quitábamos notas, había notas que no se podían tocar.

Entrevistador: Quitabais láminas ¿no? Del metalófono...

Estudiante A: Sí

Estudiante B: Sí

Estudiante C: Sí

Estudiante B: Y tenía un ritmo... o algo, muy concreto.

(...)

Estudiante C: Yo tenía el metalófono.

Estudiante A: Yo también.

Estudiante E: Un xilófono tenía yo, pequeñito.

Entrevistador: Pero ¿recordáis cómo funcionaba [el patrón *kotekan*]?

Estudiante A: Les quitábamos las notas, y al no tocar esas sonaba... [interrupción].

Estudiante B: Yo sé que había como una clave o algo [en referencia al director].

Estudiante A: Porque esas justo no encajaban en lo que es el rollo...

Entrevistador: [Afirma]... os voy a poner un fragmento [vídeo del propio grupo ensayando] (...) y luego a ver si podéis decirme más o menos... cómo funciona esta música, el gamelán javanés.

Estudiante D: ¡Un vídeo!

[Murmullos y risas]

Estudiante C: Iban tocando lado y lado, o sea, uno-otro, uno-otro, y siempre estaba la base que tocabas tú [entrevistador].

Estudiante B: Sí, primero empezaban unos, y luego se iban sumando...

Estudiante C: Sí, iban... por filas, pero siempre iba uno-otro.

MUSICOLOGÍA Y TICs

CREACIÓN Y CO-CREACIÓN MUSICAL: ¿QUIÉN ES QUIÉN EN LAS MÚSICAS DE MASAS?

MUSICAL CREATION AND CO-CREATION: WHO'S WHO IN MASS MUSIC?

Adrien Faure Carvallo

Dep. Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona

Magda Polo Pujadas

Dep. Historia del Arte, Universidad de Barcelona

Josep Gustems Carnicer

Dep. Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona



RESUMEN

Los avances tecnológicos de las últimas décadas han transformado las músicas populares-urbanas a casi todos sus niveles. Los cambios experimentados desde la grabación hasta la distribución musical e, incluso, en los hábitos de consumo, han redibujado nuestro panorama discográfico y han dejado en entredicho los roles asignados, por tradición, a los distintos agentes implicados. En esta investigación se pretende analizar la actual figura del creador, en las músicas de consumo masivo, y contemplar la posibilidad de un sistema complejo de co-creación donde la autoría de las obras musicales grabadas pueda estar repartida entre varios individuos. Para ello, el trabajo se fundamenta en entrevistas realizadas a productores musicales, especializados en músicas de consumo masivo, para explorar sus técnicas y la implicación en el proceso de creación musical. Sus testimonios señalan cómo la música grabada representa una forma de arte independiente, en el sector musical, con sus propios métodos creativos. La información recogida reclama la necesidad de ciertas adaptaciones en diferentes ámbitos, como, por ejemplo, en la revisión de la figura jurídica del creador musical o la gestión de derechos de autor.

PALABRAS CLAVE

Creación musical, Co-creación musical, Producción musical, Músicas populares-urbanas, Composición musical

ABSTRACT

The technological advances of the last decades have transformed popular-urban music at almost all its levels. The changes experienced from recording, to music distribution and, even, in consumer habits, have redrawn our record scene and have questioned the roles assigned, by tradition, to the different agents involved. This research aims to analyze the current figure of the creator, in mass consumption music, and contemplate the possibility of a complex system of co-creation where the authorship of recorded musical works can be distributed among several individuals. For this, the work is based on interviews with music producers, specialized in music for mass consumption, to explore their techniques and involvement in the process of music creation. Their testimonies point out how recorded music represents an independent art form, in the music sector, with its own creative methods. The information collected calls for the need for certain adaptations in different areas, such as, for example, in the review of the legal status of the musical creator or the management of copyright.

KEYWORDS

Musical creation, Musical Co-creation, Musical production, Popular music, Musical composition

INTRODUCCIÓN

Hubo un tiempo en que la música era un privilegio que solo unos pocos podían disfrutar. Obviamente, cualquiera era capaz de tararear una melodía o llevar un ritmo sobre alguna superficie, con mayor o menor acierto. Pero si se quería gozar de una interpretación musical más compleja, se necesitaba estar en presencia de músicos o, por lo menos, saber leer las obras que los compositores y compositoras habían escrito, llenándonos de música con sus partituras.

Hoy en día, la situación es muy diferente. Desde la invención de la grabación, con la llegada del siglo XX hasta la democratización de la distribución musical digital, en nuestros días, las tecnologías del sonido han transformado el hecho musical en nuevas formas de arte, diversas e independientes las unas de la otras (Faure, Gustems y Navarro, 2020). Actualmente, el acceso a la música ya no está reservado a un colectivo instruido o privilegiado; la música está a disposición de cualquiera que tenga tecnología cotidiana a su alcance. Y no solamente se ha ampliado la posibilidad de escuchar música, dónde sea y cuando sea (Perona, Barbeito y Fajula, 2014), sino que la capacidad de crear música también se ha convertido en un don generalizado. Al hilo de esto, estamos ante la certeza de que sin la historia de la técnica no se puede hacer una historia de la música:

No se puede hacer una historia de la música si no se tiene en cuenta la relación entre la música y la técnica: el nacimiento de la tecnología y de la grabación provoca el nacimiento de la industria fonográfica y esto conlleva que cambien muchos conceptos musicales y, no sólo eso, sino también que el «hecho musical» sea concebido de manera muy diferente. Hay que ser conscientes de que no

se puede entender el desarrollo musical de los dos últimos siglos sin entender primero la tecnología de la grabación mecánica, luego la magnética y, finalmente, la digital (Polo Pujadas, 2020).

Para entender el modo en el cual la figura del creador musical se ha diversificado, primero debemos comprender la manera en la que la tecnología ha transformado la música a lo largo de las últimas décadas. A continuación, realizaremos un breve recorrido por la historia de la grabación musical, que nos permitirá descubrir quién es quién en el actual panorama de la creación musical.

Remontándonos a los inicios de la grabación del sonido, con la invención del fonógrafo, Thomas Edison, su creador, ya consideraba a su máquina como un instrumento musical:

El departamento de marketing de la TAE¹ hizo correr la voz de que el Diamond Disc² no se limitaba a hacer algo tan burdo como reproducir música. Lo que el Diamond Disc hacía era re-crear la música. El Diamond Disc franquearía la entrada a una nueva era de producción artística (Milner, 2016, p. 42).

Aquello que inicialmente fue concebido para capturar interpretaciones musicales con la mayor fidelidad posible, desembocó en que los intérpretes terminasen por imitar las particularidades sonoras de los discos donde habían sido grabados (Danielsen, 2017). Así, como predijo Glenn Gould en *The prospects of recording*, las generaciones venideras ridiculizarían la idea de que el directo fuese el eje

¹ La Thomas Awa Edison, Inc. era un grupo empresarial con todas las compañías de Thomas Edison, con el fin de incrementar sus negocios.

² El Edison Diamond Disc Phonograph salió a la luz en 1912, en sustitución del fonógrafo que funcionaba con cilindros de cera.

vertebrador del mundo de la música (Gould, 1966). Más adelante, Attali denunciaría que se habría dejado atrás la *Edad de la Representación*, entendida como una era donde la experiencia musical se basaba en la interpretación, para entrar en la *Edad de la Repetición*, donde las grabaciones definirían la música (Attali, 1977). Schafer llegaría incluso a hablar de cierta “esquizofonía”, como consecuencia del distanciamiento entre el sonido original y su reproducción electroacústica (Schafer, 2013). H. Stith Bennett bautizó este fenómeno “conciencia de grabación”, refiriéndose al imaginario popular respecto a cómo debía sonar la música (Bennett, 1980). Richard Middleton añadió, diez años más tarde, que esta conciencia representaría la realidad social de la música popular y que las interpretaciones en vivo deben procurar aproximarse al sonido que habita en esta conciencia (Middleton, 1990). Todo ello contribuye a que nos planteemos la grabación no sólo como un procedimiento técnico, sino como una herramienta creativa.

Volviendo a nuestro recorrido histórico, lo que sucedió después de la grabación mecánica, con la aparición del primer sistema de grabación eléctrica en 1924, supuso una revolución, no solo tecnológica, sino creativa. Refiriéndose a las nuevas posibilidades musicales aportadas por la grabación eléctrica, Leopold Stokowski establecía, en *Música para todos nosotros*, una evolución de la grabación musical, que supuso la transición entre lograr una música idéntica a la original, a superarla y hacer realidad el sueño de los músicos: una música aún más bella y elocuente, la música que oían en su interior, pero que había sido inalcanzable hasta entonces (Stokowski, 1946). Más adelante, con la grabación sobre cinta magnética, hacia 1935, las posibilidades de manipulación sonora ampliaron aún más las posibilidades de la creación musical.

Estas revoluciones fueron las que dieron paso a la aparición del *productor* en el mundo de la música, quien se consolidó como un nuevo agente en el proceso de la creación musical; según el ingeniero de sonido y ejecutivo disco-

gráfico Moses Ash: “El productor reconstruye lo que quiera que ocurriese en el estudio y lo hace encajar con el concepto de alguien de cómo debería sonar” (en Milner 2016, 104).

A mediados de los 80’s, la grabación musical estaba ya monopolizada por los sellos *major*, y las discográficas dejaron de apostar por las propuestas musicales de géneros menores, que no pudiesen rentabilizar la inversión que suponía grabar en grandes estudios. En contraposición, se fue desarrollando un nuevo modelo de negocio, un circuito alternativo, donde los músicos empezarían a experimentar con la grabación, mediante el uso de dispositivos portátiles de cuatro pistas, al alcance de muchos, que convertirían sus hogares en *home studios* (Harper, 2014).

Con la llegada de la grabación digital, no sólo la capacidad de edición y procesado de sonido se flexibilizarían cada vez más, sino que se posibilitó la descentralización y ampliación de los espacios disponibles para la reproducción musical (Deruty y Tardieu, 2014). Asimismo, las estaciones de trabajo de audio digital, o DAW (*Digital Audio Station*), pronto acabarían estableciéndose como la herramienta de grabación e, incluso, de creación musical por excelencia (Danielsen, 2017); una combinación de hardware y software que permitía grabar, editar y mezclar sonido en el dominio de lo digital. En consecuencia, se volvió posible realizar todas estas tareas con tan solo un ordenador. Para entonces, los ingenieros ya consideraban la postproducción como un paso crucial en sí mismo y no como una especie de anexo al proceso de grabación (Burgess, 2013). De ahora en adelante, sería muy difícil discernir el acto creativo de una grabación en música. Escribir y grabar una canción formarían ya un único proceso creativo transversal.

A modo de ejemplo, y remontándonos al paso de los años 60’s a los 70’s, recordamos el caso de Osbourne Ruddock, alias King Tubby, técnico jamaicano que representa a la perfección el uso del estudio de grabación como instrumento musical. Pionero del estilo musical

Dub, se le conoce por haber sentado las bases de la música basada en las remezclas –como el hip-hop o el *techno*, entre otros– (Natal, 2008). Ruddock trató de mostrar que la grabación podía ser como el punto de partida de un proceso de creación musical, en el que se da nueva vida a un material preexistente. La llegada del *sampler*, un dispositivo que almacena sonidos para su posterior uso, popularizaría dicha práctica y representaría un presagio de la importancia que la posproducción adquiriría en la era de las DAW. Esa idea de crear algo usando fragmentos preexistentes, música nueva a partir de música usada, abriría las puertas a la co-creación musical e instauraría nuevos hábitos de consumo y creación musical (Wallmark, 2007).

Con el paso del tiempo, la asequibilidad y versatilidad de las DAW democratizaría el proceso de producción musical, emancipándose de los grandes estudios de grabación para expandirse hacia nuevos espacios, con nuevas formas de trabajar. Charles Dye, el ingeniero de sonido responsable de *Livin' la Vida Loca* (primer éxito comercial íntegramente confeccionado en una DAW) afirmaba respecto a esta profesión: *"Simplemente se ha convertido en una parte más de la labor del músico. Formo parte de un gremio moribundo. Y en realidad las causantes fueron las DAW"* (Milner, 2016, p. 104).

A día de hoy, puede que ciertos sectores deban reinventarse para adaptarse al nuevo mundo de la grabación musical, pero está transformación no debería eclipsar las nuevas estéticas y sonoridades que se forjan en ella, así como la capacidad creativa de la manipulación sonora. Los avances tecnológicos y el nuevo concepto de creatividad han desplazado el centro de gravedad musical, desde su identidad compositiva "sobre el papel", hacia una dimensión basada en el resultado sonoro y las texturas. ¿Qué implicaciones tiene todo esto sobre la consideración del "creador" en la música grabada?

En primer lugar, es necesario recalcar que, en

todo momento, hemos estado refiriéndonos a las músicas conocidas como populares-urbanas. Pero si queremos ser realmente precisos, debemos tener en cuenta ciertos indicadores que se repiten en este tipo de obras, como su formato de consumo, sus sistemas de difusión y su alcance cuantitativo, lo que nos permitirá distinguir entre las "músicas populares-urbanas" y las "músicas de masas". Estas últimas serán aquellas que estén constituidas por grabaciones -en tanto a proceso creativo- y entren en el sistema de producción de las artes de masas" (Pouivet, 2010).

Esta categorización nos permite expandir nuestro análisis más allá de los conceptos clásicos de la composición musical y plantear un acercamiento centrado en la constitución sonora y el consumo de las "obras fonográficas" o grabaciones musicales. Así, entre los elementos que constituyen cada archivo de audio, encontraremos la propia canción, pero, junto a ella, deberemos tener en cuenta los procesos tecnológicos de manipulación sonora que han ocurrido durante su grabación. Y es que, como diría Albin J. Zak III, *"hacer una grabación es una práctica de composición, un lenguaje poético"* (Zak III, 2001, p. 196).

Las obras resultantes de una grabación destinadas a la difusión masiva, no son la fijación en un soporte físico o virtual de una interpretación musical pasajera. Son fruto de las tecnologías de grabación y sus técnicas de producción exclusivas:

El término "grabación" es engañoso. Sólo las grabaciones "live" graban un evento; las grabaciones de estudio, que conforman la gran mayoría, no graban nada (ni siquiera una ejecución). Ensambladas a partir de elementos de eventos reales, componen un evento ideal (Eisenberg, 2005, p. 89).

Recapitulando, los fonogramas en las músicas de masas son "artefactos-grabación" (Pouivet 2010), completos en sí mismos. No necesitan ninguna interpretación posterior a su creación y son consumidos tecnológicamente, siempre

en su forma original. Aun así, están constituidos por muchos elementos “más allá de la canción” propiamente dicha. Por lo que nos queda por resolver: ¿quién o quiénes deben ser considerados creadores en esta nueva forma de arte? ¿Los procesos de grabación y de producción musicales modifican o suplantán la labor del compositor y del intérprete? ¿Estamos ante una co-creación, es decir, una creación colaborativa, múltiple, autónoma o compartida? ¿Cómo afecta dicha situación a los posibles derechos de autor y la propiedad intelectual de una obra?

Para dar respuesta a estas preguntas nos propusimos realizar una investigación respecto a la autoría de las obras para el consumo de masas, con el **objetivo** de analizar cómo afectan los procesos de grabación y de producción a la consideración de la autoría de una obra musical. Para realizarlo se vio que con la lectura de libros y artículos sobre el tema no se llegarían a dilucidar unas respuestas claras, por lo que a su vez se optó por entrevistar a un grupo de personas relevantes por su experiencia en la producción musical de estos géneros musicales, que pudiesen corroborar o ampliar los datos obtenidos mediante las lecturas realizadas.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa, de carácter interpretativo. Para ello se ha recurrido al método descriptivo fenomenológico, a fin de descubrir el significado y la forma en que las personas describen sus experiencias. Mediante un procedimiento de investigación claramente inductivo, se han enfatizado aspectos esenciales y subjetivos, a través de lo que dicen sus protagonistas, y se ha descrito lo pertinente y significativo en sus percepciones, sentimientos y acciones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

Con esta finalidad, se han realizado entrevistas a productores musicales. La muestra analizada está constituida por 5 productores musicales de la industria discográfica, seleccionados por muestreo no probabilístico deliberado (Martínez González, 2007), que han sido elegidos

en base a los siguientes criterios:

- trabajan con músicas de consumo masivo,
- han trabajado para alguna discográfica *major*, y
- están actualmente en activo.

Todos han participado voluntariamente, firmando un consentimiento informado. Asimismo, se han tratado sus datos mediante códigos de identificación para preservar su anonimato y la confidencialidad de los resultados (Universidad de Barcelona, 2010).

La técnica usada para recoger los testimonios de los participantes ha sido la entrevista. Esto, nos ha permitido acceder a datos que, difícilmente, se podrían conseguir por otras vías, porque reflejan creencias, opiniones, valores, etc. La entrevista ha sido planificada mediante un guión preestablecido, secuenciado y dirigido (Ruiz, 2003). Para ello, se ha partido de un análisis documental previo sobre creación y producción musical y se ha contrastado la información por profesorado de la Universidad de Barcelona y de la ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña).

Sus ítems han sido redactados atendiendo a la claridad, simplicidad y su relevancia, y organizados en dimensiones categorías y sub-categorías relacionadas con los objetivos. Atendiendo a Oriol (2005) y Porta y Ferrández (2009) se ha procedido a la validación de la entrevista mediante la construcción de una prueba piloto y la evaluación de la misma por parte de 6 docentes del departamento de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Barcelona. Con su valoración, se ha elaborado una nueva versión de la entrevista (30 preguntas) que, tras aplicarse a modo de prueba a un productor, se ha ajustado finalmente para ser aplicada a los participantes. La versión final se recoge en la Tabla 1:

Tabla 1. Modelo de entrevista aplicada

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Nº	
Productor	Presentación	Profesión	¿Cuál es tu relación con la música y a qué te dedicas actualmente?	1	
	Especialidad	Target	¿Trabajas con músicas destinadas a los adolescentes?	2	
		Estilos	¿Qué estilos musicales trabajas?	3	
	General	Definición	¿En el mundo musical, qué es un productor?	4	
Producción	Definición	Fases del proceso	Si dividimos el proceso de la producción de una canción en 4 fases -preproducción, grabación, mezcla y "mastering", ¿qué trabajo realizas en cada una de estas fases?	5	
			¿Qué diferencias hay entre la composición y la producción de una canción?	6	
	Funciones	Estilos	¿Los procesos de producción son necesarios para diferenciar un estilo musical de otro, o ésta diferencia se establece solamente en la composición de una canción?	7	
			Listado más allá de la calidad del sonido	¿Usas los procesos de producción con un fin concreto, más allá del de obtener un buen sonido?	8
	Significado	Emociones	Sabemos que ciertos recursos compositivos tienen repercusión sobre las emociones de los oyentes. ¿Existen recursos de producción que también puedan provocar efectos sobre las emociones?	9	
			Sabemos que ciertos recursos compositivos evocan o transmiten actitudes concretas a los oyentes. ¿Existen recursos de producción que también puedan transmitir o evocar actitudes concretas?	10	
		Ideas	Sabemos que ciertos recursos compositivos dan informaciones concretas a los oyentes (lugares, épocas, acciones...). ¿Existen recursos de producción que también puedan transmitir o evocar informaciones concretas?	11	
	Usos	Preproducción	¿Cómo determinas el sonido que necesita una producción?	12	
		Modelos de manipulación sonora	¿Sigues unos patrones fijos de tratamiento del sonido para obtener resultados concretos?	13	
		Target	¿Produces las canciones de una manera distinta en función de a quién van destinadas?	14	
		Estilos	¿Usas un tipo de producción distinta para cada estilo musical?	15	
			En caso afirmativo, ¿podrías dar ejemplos de cómo consigues caracterizar algunos estilos musicales mediante la producción?	16	
		Emocional	¿Podrías dar ejemplos de cómo consigues transmitir algunas actitudes concretas mediante la producción?	17	
			¿Podrías dar ejemplos de cómo consigues transmitir algunas emociones concretas mediante la producción?	18	
		Racional	Produciendo, ¿cómo consigues evocar las distintas culturas?	19	
	Produciendo, ¿cómo consigues evocar las distintas décadas musicales?		20		
	Produciendo, ¿cómo consigues evocar los distintos grupos sociales o tribus urbanas (ejemplos concretos)?		21		
	Obras fono-gráfica	Definición	Grabación documental vs creativa	¿Podríamos diferenciar la grabación documental como aquella que captura una interpretación de una canción, de la grabación creativa, que constituye una obra en sí, que no necesita posteriores interpretaciones y de la cual la canción solo es un elemento más, entre muchos otros (como el procesado de sonido)?	22
			Valor	¿Qué se valora en una canción grabada (obra fonográfica)?	23
		¿La producción puede contribuir a este valor, o solo depende de la composición y la interpretación?	24		
Estilos		Constitución	¿Qué elementos deben estar presentes, en una obra fonográfica, para poder distinguir su estilo musical (ejemplos concretos)?	25	
			¿Cómo se vinculan cada uno de estos ítems con los diferentes estilos musicales: timbre, tempo, cadencia rítmica, instrumentación, letra, actitud, emoción, melodía, armonía, dinámica, estructura?	26	
Industria disco-gráfica		Artistas	Target	¿Los artistas son conscientes de que quiénes son su público mayoritario?	27
	Composición		En caso afirmativo, ¿los artistas tienen en cuenta a su público mayoritario a la hora de componer sus canciones?	28	
	Target	Edades	¿Se suele dividir a los targets musicales por edades?	29	
	Sectores	Discográficas y distribuidoras	Cuando trabajas para una discográfica o distribuidora, ¿qué indicaciones recibes respecto a cómo realizar una producción?	30	

Durante la aplicación de las entrevistas, para mantener un clima de confianza, se ha adoptado un rol no participante y se ha hecho uso de la técnica no directiva (Massot, Dorio y Sabariego, 2004) para la obtención de información válida y fiable (Martínez González, 2007) que no resulte contaminada por las aportaciones del investigador (Ruiz Bueno, 2014).

La recogida de datos ha sido sistemática, intencionada, planificada, objetiva y registrada, para que la información obtenida sea verificable y tenga garantía científica de objetividad (Martínez González, 2007). Para ello, se han grabado las entrevistas en audio y transcrito con el permiso de los entrevistados.

Al ser preguntas de respuesta abierta, el análisis cualitativo de los datos, se ha efectuado siguiendo la metodología en 5 pasos que emplea el software ATLAS.TI:

1. Transcripción de las entrevistas y clasificación de su contenido para discernir entre información relevante e irrelevante.
2. Señalización de conceptos clave, asociados a citas seleccionadas de las respuestas.
3. Agrupación de dichos conceptos en dimensiones, categorías y subcategorías.
4. Elaboración de un mapa conceptual que relacione conceptos clave emergentes, dimensiones y subdimensiones.
5. Análisis de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se resume la información obtenida en las entrevistas realizadas a los cinco productores que conforman la muestra de esta investigación a partir de varias categorías conceptuales. Se expondrán las ideas en las que han coincidido todos los participantes, exceptuando casos concretos debidamente indicados.

GRABACIÓN EN LAS MÚSICAS DE MASAS: MÁS ALLÁ DE LA CAPTURA DE SONIDO

A lo largo de las conversaciones mantenidas con los entrevistados, a propósito de las músicas de consumo masivo, destaca repetidas veces la idea de “transformación” ligada a los conceptos de “creación”, “creador” y “obra”. Estos conceptos han ido variando a lo largo de las épocas en función de si nos encontrábamos ante una estética musical de la expresión o una estética musical de la recepción y percepción auditivas. Esta última tendencia nace en el seno del Positivismo por parte crítico musical vienés Edward Hanslick, quien creía que es en el momento de la audición cuando la obra musical adquiere su significado porque la música en sí es puramente formal, siendo las emociones incorporadas por el oyente (Polo Pujadas, 2017).

A partir de ahí, la Escuela de Konstanz, encabezada por Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, abogaron por algo parecido, utilizando el término *Rezeptionsästhetik* (Estética de la recepción) que busca justificar, en el ámbito de los estudios literarios, el traslado de la preeminencia de los autores y de los textos a la recepción y a la lectura. Para esta Escuela, el texto como tal pierde importancia y se resalta el papel del lector y del intérprete. En el caso de la música, los oyentes serían los que conforman una historia desde la recepción de la misma a fin de que, en el caso de la música de masas, la tecnología sea un elemento más de su proyección en el mercado musical. La Estética de la recepción se propone mirar el arte como un proceso de comunicación estética, en el que se encuentran a un mismo nivel el autor, la obra y el receptor (el lector, el que escucha, el observador, el crítico y el público). Se restituye al receptor como mediador que genera una determinada cultura estética. Teniendo esto en cuenta, entraríamos en cuestiones fundamentales que nos llevarían a plantearnos la autonomía de la obra de arte, la autonomía de la música y de cómo el acto creativo no finaliza en el creador sino en la obra misma por parte del que la escucha.

Según los productores, en el siglo XX existe un antes y un después referente a la creación musical. Este cambio, que más adelante abordaremos con más detalle, vendría determinado por los sucesivos avances tecnológicos en materia de grabación sonora. Como consecuencia, se establecerían dos grandes corrientes musicales dentro de las músicas populares urbanas: las músicas basadas en la interpretación y las músicas nacidas de la grabación.

En el primer caso, las diferentes manifestaciones musicales se agruparían en diferentes estilos, según la manera en la cual los intérpretes ejecutan las composiciones. De este modo, una misma partitura podría considerarse en un estilo u otro dependiendo de quién la interprete, y cómo. Este sería el caso, por ejemplo, de los estándares de Jazz donde un mismo tema, a menudo procedente de la música tradicional, podría ser interpretado en clave de Swing o de Bebop.

Por otro lado, se encontrarían todos aquellos estilos que dependen de las tecnologías de grabación para poder definirse; como el E.D.M., el Hip-Hop, el Pop o el Trap, entre muchos otros. Estos, no podrían concebirse sin la grabación multipistas, el *sampleado*, el *autotune* o la síntesis y el procesado de sonido, por ejemplo. Es decir, se trataría de estilos donde existe una dependencia directa entre la identidad musical de las canciones y su proceso de grabación. Incluso, en algunos casos, esta dependencia de las tecnologías llegaría hasta el punto de trascender su mismísima composición musical. La composición pasa a depender en grado sumo de la tecnología y, en este sentido, son los medios o las herramientas tecnológicas las que delimitan la idea musical y la posibilitan como tal. Estaríamos hablando de músicas donde los procesos de manipulación sonora ejercidos durante su grabación, podrían llegar a tener más peso en su percepción global que la propia escritura rítmica, melódica y armónica, más propias de la música tradicional. En palabras del entrevistado C:

En música clásica, lo que aparece en una partitura es interesante. En Deep House, lo que puedas pasar a papel no tiene ningún interés. Un bombo a negras dibujado en una partitura no emociona a nadie [...] Tradicionalmente, lo que tenía valor de una canción era la letra y la melodía y en muy pocos casos la aportación tímbrica. Con la irrupción de la tecnología [...] el timbre ha tenido mucha más importancia y ha entrado a ser parte del proceso creativo [...] En el caso del Deep House, o del Minimal [...] no hay ni letra ni melodías, sino puro timbre. Sin embargo, provocan mucha emoción en la gente, mucha pasión [...] Por eso, en música electrónica, la propia síntesis, la programación, la secuenciación, la edición, el glitch, el voice chopping, todo esto son técnicas actuales que son parte del proceso creativo (Entrevistado C, pregunta 5).

Como ya se deja entrever, los productores musicales entrevistados, consideran la grabación como un proceso creativo. Aun así, admiten que esto no es siempre así. Al igual que con los géneros musicales, también distinguen dos tipos de grabación: la documental y la creativa. El primer caso haría referencia a la práctica que consiste en capturar una interpretación musical, con la máxima fidelidad posible, para que luego, al reproducirla, sea percibida del mismo modo en que se hubiese escuchado en directo.

Contrariamente, la grabación creativa implica toda una serie de procesos de manipulación sonora que transforman la interpretación inicial, a fin de crear un artefacto nuevo, distinto a la idea musical original. El entrevistado E relaciona este cambio de paradigma con la aparición y el desarrollo de la tecnología de grabación magnética:

Cuando era muy pequeño [...] la música simplemente se grababa, no se producía en un término tal como se entiende ahora [...] A mediados de los años 60's, hubo una gran revolución [...] el estudio de grabación pasó de ser una simple grabadora a ser un instrumento de creación (Entrevistado E, pregunta 1).

En efecto, tal como comentan Calvi y Fouce, el estudio de grabación se ha convertido en un instrumento en sí mismo. Al disponer más

fácilmente de secuenciadores, *plug-ins* o tecnologías sonoras, el trabajo del músico es ahora más individual y requiere atender a más tareas, que antes estaban repartidas entre diferentes intermediarios. Así pues, la socialización en torno a la creación cambia radicalmente al modificarse los tiempos, los espacios y los equipos humanos responsables de la creación sonora (Calvi y Fouce, 2017).

Todo ello plantea un cambio esencial en el concepto de creación musical. Se estaría hablando de una ampliación de la consideración artística del hecho musical donde, más allá de la tradicional composición –entendida como nacida a partir de una idea musical y de su plasmación en la partitura, como escritura musical-, la grabación se manifestaría en cuanto a proceso de creación de un objeto artístico independiente: el fonograma. La producción iría tomando cada vez más importancia, sería un elemento totalmente necesario y que dotaría a la obra de un sello sonoro particular. Lo “procesual” pasaría a mediar entre la idea musical y el resultado final, consiguiendo una difuminación y una despersonalización del acto creativo o artístico en pro del reconocimiento de un acto colectivo que estaría íntimamente en contacto con las tendencias sonoras y de gusto del momento, que estaría en sintonía con el consumo musical y con las leyes del mercado.

En este nuevo contexto, se hace necesario conocer a los agentes y procesos implicados en la creación de las obras musicales grabadas.

PRODUCCIÓN MUSICAL: UN PROCESO CREATIVO AL SERVICIO DE LA INDUSTRIA DISCOGRÁFICA

Para que una idea musical se convierta en grabación, debe pasar por diferentes procesos técnicos y creativos que se engloban bajo la denominación de “producción musical”. La figura encargada de dirigirlos es el productor musical y sus objetivos son, citando a los propios entrevistados: “traducir la idea artística en sonido” (Entrevistado A, pregunta 2) y “hacer de puente entre el artista y el oyente” (Entrevistado A, pregunta 8). El resultado de su acti-

vidad será el fonograma, un artefacto sonoro original que será reproducido de manera idéntica por todos sus consumidores, sin depender de posteriores interpretaciones.

Para ello, el productor deberá organizar su actividad en tres fases diferenciadas: preproducción, grabación y posproducción –esta última, que toma prestado su nombre del ámbito audiovisual, supone los procesos de edición, mezcla y masterización-. A lo largo de estas fases, el productor, de acuerdo con el artista, utilizará todos los recursos disponibles en un estudio de grabación para lograr optimizar y potenciar el contenido de una propuesta musical. De este modo, la producción deberá modular y dosificar las emociones que se pretenda transmitir mediante la música, así como evocar la actitud del artista y del imaginario que le rodea. Por lo tanto, deberá trascender el mero hecho de “traducir” una idea musical; deberá aportar un valor añadido, deberá crear contenido ausente en el boceto del cual partió la producción. Todo ello implica un replanteamiento de lo “intramusical” y lo “extramusical”. La música pasa a expandir las fronteras sonoras acoplando, desde el *lifestyle* del artista como ser-individuo hasta el imaginario social como ente-colectivo, un sinfín de elementos de orden no solo musical o sonoro, sino de manera especial, de orden visual. Todo lo que envuelve a la música, ese *glamour* que posee más allá de sus sonidos debe quedar perfectamente plasmado en el producto final.

Pero la finalidad de esta aportación no es exclusivamente artística. En el contexto de las músicas de masas, y dentro de un claro contexto capitalista, el productor acostumbra a ser un agente al servicio de la industria discográfica. De aquí que su labor deba establecer un equilibrio entre el discurso artístico y la rentabilidad comercial. En este punto, es importante diferenciar el posicionamiento de un productor, en la cadena de creación de contenido, respecto al del propio artista. Si bien el músico también puede aspirar a alcanzar el mayor número de oyentes posible, su aportación no siempre se realizará desde un conocimiento estricto del

mercado musical –su *target*–, por lo que su supuesta adecuación a la demanda se llevará a cabo desde una relativa libertad. En cambio, el productor suele responder a unas exigencias técnicas, económicas y artísticas preestablecidas, con el fin de poder ofrecer garantías a sus clientes. Esto podemos apreciarlo en el siguiente testimonio, cuando el entrevistado E cita textualmente uno de sus contratos de producción, donde dichas exigencias vienen estipuladas, incluso por escrito:

El productor se compromete a entregar a la compañía X el máster, mezclas, mastering y edición digital del álbum, totalmente terminado, a la compañía de discos, a su entera satisfacción comercial, artística y técnica antes del día X (Entrevistado E, pregunta 30).

Por lo tanto, la intervención del productor musical, a pesar de representar un aporte significativo al resultado final de una obra musical grabada, se lleva a cabo desde unas normas muy encorsetadas, dictadas por las tendencias del mercado discográfico de cada momento. Estas directrices a menudo son consecuencia de los hábitos de consumo que, en la actualidad, implican el acceso libre a un repertorio musical casi ilimitado y la consecuente reducción del tiempo de escucha dedicado, por individuo, a cada canción. A nivel de patrones de producción, esto se traduce en la estandarización de ciertos procedimientos para asegurar una rápida identificación de los ítems sonoros de moda por parte de la audiencia. Finalmente, la consecuencia musical es una creciente homogeneización sonora en los estilos musicales de consumo masivo. Esta homogeneización no implica un no reconocimiento de un estilo propio por parte del artista, más bien una manera de participar de unas “fórmulas” del éxito que funcionan rápidamente en el mercado y que los compradores y usuarios aplaudirán de manera inmediata; es lo que se conoce como *fast hit*.

AUTORÍA: UN CONCEPTO DIFUMINADO EN LAS MÚSICAS DE CONSUMO MASIVO

Queda pendiente aún resolver uno de los asuntos principales de esta investigación: ¿Quién es quién en este modelo de creación artística, en el que diversos agentes aportan su granito de arena para dar a luz a los artefactos-grabación?

Los entrevistados nos explican cómo en el proceso de creación fonográfica intervienen distintas figuras especializadas. Por un lado, tenemos al compositor, responsable de la idea original a partir de la que se irá construyendo el objeto sonoro que resultará de la grabación en estudio. Dicha idea musical será ejecutada por intérpretes que, a día de hoy, pueden ser humanos, mecánicos o virtuales. Luego, las distintas interpretaciones serán grabadas, editadas y procesadas por ingenieros de sonido. Todo este encadenado creativo será dirigido por el productor musical que, a su vez, procurará cumplir con las exigencias de la industria discográfica.

En el modelo musical tradicional, la autoría pertenecería al compositor que dio luz a la idea original. Pero en la actualidad, la legislación al respecto no considera como iguales a la composición y al fonograma. Legalmente, se trata de dos conceptos distintos, con diferentes modelos de gestión de derechos. El entrevistado C explica dicha diferenciación con las siguientes palabras:

La ley dice que para que la composición exista, debe de trascender al autor. Es decir, si tú tienes una idea en la cabeza, eso no es una obra. Es una obra en cuanto se plasma en algo [...] Tradicionalmente, la forma de plasmarlo era en partitura, por lo que no se tenía que recurrir ni a la interpretación, ni al fonograma [...] La realidad actual nos dice que la partitura ya no es el vínculo óptimo para plasmar una creación, sino es la propia grabación puesto que, a día de hoy, es muy fácil encontrar sistemas de grabación. Entonces, el hecho de que se grabe una obra, hace que trascienda, pero surge una pequeña complejidad: es que aparece el fonograma. Y el fonograma tiene una titularidad, tiene una

propiedad, es de quién ha asumido el coste [...] El compositor es propietario de su composición, pero no del fonograma. El intérprete es propietario de su interpretación, pero no del fonograma. Y el propietario del fonograma será el que tenga las autorizaciones del intérprete y del autor, pero que será el que ha visualizado el objetivo y ha puesto todos los medios para lograr ese objetivo [...] El productor fonográfico, que recoge la ley de propiedad intelectual³ en su artículo 114 (Entrevistado C, pregunta 5).

Por lo tanto, el compositor sólo se considera el creador de la idea musical original “sobre papel”. Determinar quién es el creador del fonograma, la idea musical convertida en una obra grabada independiente, se vuelve más complejo. Esta diferenciación entre composición y fonograma también queda plasmada a nivel de reconocimiento popular: los entrevistados toman como ejemplo los premios Grammy, de gran repercusión en la industria musical mundial, donde la distinción al mejor “álbum del año” y “grabación del año” se otorgan al equipo de producción de este y a su intérprete, mientras que el premio a mejor “canción del año” se entrega únicamente al compositor.

Hasta ahora, hemos recogido los testimonios acerca del modelo habitual de producción en la industria discográfica reciente. Pero los entrevistados remarcan los cambios que ha experimentado el mercado musical, en las últimas décadas, y las consecuencias que han acarreado sobre su profesión. Según su propia experiencia, las distintas figuras que intervenían en el proceso de creación de las obras fonográficas, cada vez están más diluidas. Hoy en día el productor musical, el compositor, el intérprete, el ingeniero de sonido, el productor ejecutivo, etc., tienden a concentrarse en una misma persona. Se trata del modelo cada vez más extendido de “autoproducción”.

Fruto de la democratización de la distribución musical y los avances tecnológicos en grabación de sonido, que permiten que cualquier persona equipada con un ordenador pueda crear obras fonográficas, el movimiento *Do it yourself* y la estética *Home studio* se han extendido en el campo de las músicas populares urbanas. Aun así, el terreno de las músicas de consumo masivo sigue bajo el control de la industria discográfica, pero esta hegemonía podría verse desplazada por la proliferación de las autoproducciones.

Otro caso que destacan los entrevistados, respecto a cómo ubicar la relevancia creativa en un fonograma, es el género musical. Remitiéndonos a las observaciones recogidas anteriormente, en determinados géneros musicales basados en la tecnología, la idea musical no sería previa al proceso de producción, sino que se gestaría a lo largo de su mismo desarrollo. Citaremos las palabras del entrevistado D para ilustrar esta afirmación:

El punto de partida es [...] si la composición pura depende o no de elementos tecnológicos. Por ejemplo, en el caso de la música electrónica de baile, la composición pura, muchas veces depende estrictamente de la tecnología. Es decir, no puedo pensar en un tema de Tecno aislado, es decir, a piano. Sería posible, pero quizás no tendría tanto sentido, o carecería completamente de sentido. Entonces, hay géneros que claramente dependen del proceso de producción; de los efectos, de la mezcla, de los instrumentos electrónicos, etc. Digamos que ahí, el arreglo y la composición son la misma cosa. De hecho, el arreglo tiene más importancia que la composición (Entrevistado D, pregunta 7).

Encontramos un fenómeno similar en la cultura del *remix*. En este caso, el proceso de producción ya no parte de una composición, sino de un fonograma previo, que será transformado en otro fonograma distinto. Dicho cambio se llevará a cabo mediante técnicas de producción en las que, no solamente se modificarán los procedimientos aplicados en la producción original, sino que se podrán añadir elementos sonoros de nueva creación. Esta técnica

3 En España, país donde se ha realizado esta investigación, la Ley de la Propiedad Intelectual (de 22 de abril de 1996, BOE nº 97) es la que regula todo aquello relacionado con los derechos de autor. En el resto de países existen leyes similares para proteger o sancionar dichas prácticas.

de adaptación de un fonograma a otro nuevo fonograma nos lleva al debate del grado de intervención o manipulación de algo que se considera “original” y que sufre distintos procesos de transformación. Normalmente se recurre a *hits* o éxitos del pasado para darles una sonoridad actual que pueda cautivar a quien lo escucha. Este apropiacionismo estético, que nació de manera generalizada en los años 80 por parte del arte plástico y literario, está reapareciendo en la actualidad, creando los mismos problemas legales que antaño. En el ámbito de la música y de manera especial, este apropiacionismo refleja que lo nuevo no tiene que ser formalmente diferente a otra propuesta creativa. De hecho, muchas veces, a ese apropiacionismo se le confunde con el *collage*, esa fusión ecléctica de lo ya creado pero con una finalidad –gracias a la tecnología– totalmente nueva. Pensemos en el caso de muchas de las producciones de C. Tangana, por citar a uno de los artistas que en su último tema *Demasiadas mujeres*, se apropia del legado musical y visual de la España folklórica. Pero, dejando de un lado esta cuestión y remitiéndonos a la cuestión creativa, debemos reconocer que en el contexto actual la duda sobre la creación musical se resuelve mediante el concepto de la “creación colectiva”, en el que se colocan en un mismo nivel, artistas y productores.

Tal como comentan Calvi y Fouce, el intercambio y modificación de la música en formato digital han provocado que las categorías clásicas con que se codificaba la relación entre autores y público sean cada vez más inmanejables: el uso de la cita, la parodia, o la transformación de obras ya existentes, forman parte del día a día aunque se sitúen en los márgenes de la legalidad, lo que evidencia la necesidad de reformar un instrumento legal que fue concebido en un contexto en el que los roles de autores y público estaban muy definidos y en torno a un objeto material como era el libro (Calvi y Fouce, 2017). Con la edición digital actual estas fronteras han quedado superadas y en cierto modo, obsoletas.

Todo ello remite a un concepto en auge en

mercado de las músicas de masas: la co-creación. Cada vez es más usual encontrar obras firmadas en co-autoría por varios artistas y productores. El entrevistado C bautiza esta tendencia como “cultura del bucle” y lo explica de la siguiente manera:

A día de hoy, la cultura del jamming⁴ se ha substituido por la cultura del bucle, de grabar en ciclo. Y es el chaval que se pone a grabar en el ordenador, pone el secuenciador o la DAW en bucle y a base de dar las notas, y descartar las que no les gustan, al final tiene una obra compuesta [...] Y eso abre la puerta a una serie de situaciones que en el presente tienen sentido, pero en el pasado no, como lo es la coautoría [...] Surge la composición a modo de collage. Yo apporto estas frases, yo apporto esto [...] No surge de un jamming. No surge de forma simultánea [...] La obra es un collage de cosas que se han compuesto de forma totalmente autónoma [...] Esta transformación de la forma de componer, de la partitura al jamming, al collage... Es simplemente el resultado de la tecnología (Entrevistado C, pregunta 26).

Al hilo de lo que estamos tratando, otra cuestión que nos afecta respecto a la creación y co-creación es el tema de las versiones de la música por parte de personas que están fuera del circuito artístico o que no están dentro de la industria artística, como es el caso de las *cover*⁵. En este aspecto cabe tener en cuenta la apropiación de un tema y la nueva interpretación del mismo causando, en algunos casos, un éxito inesperado por parte de alguna *cover*, y llevando a la ambigüedad o confusión de cuál es la canción “original” o la denominada “canción base” de la que se ha partido. Kurt Mosser nos hace algunas reflexiones interesantes respecto a esta cuestión, aludiendo a los “aires de familia” del segundo Wittgenstein, el de las *Investigaciones filosóficas*:

⁴ El término *jamming* proviene de las *jam sessions*. Hace referencia a la práctica de reunirse para tocar música con otras personas, a menudo de manera ociosa e improvisada.

⁵ El origen de la palabra *cover* tiene que ver con la versión de una canción que efectuaba una productora para eclipsar una canción de la competencia que había tenido mucho éxito. La mayoría de compradores de música preguntaban por la canción y no por el artista, así, de esta manera, podían vender la *cover* casi de igual manera que el tema original.

“Cover song” es precisamente el tipo de término mejor tratado por una teoría en la línea del “parecido familiar” de Wittgenstein. Es evidente que si una canción es calificada como versión, aunque esa determinación no esté exenta de peligros, indica que existe una relación entre la versión y su base [...] suficiente para establecer propiedades líricas, instrumentales, rítmicas, melódicas y sin duda otras que constituyen un cluster, suficiente para transmitir la idea de que la relación entre las dos canciones establece que una canción determinada es una “versión” (Mosser 2008).

Recapitulando, en la actualidad la figura del creador musical no siempre se limita a un solo individuo. Las transformaciones que ha experimentado el hecho musical, en las últimas décadas, han desembocado en un escenario de co-creación, donde diferentes agentes complementan sus aportaciones para la fijación de productos sonoros destinados al consumo musical. Ya sea en forma de producción, cover, remezcla o colaboración, las músicas de masas han derribado el tótem del Autor en favor de una nueva concepción del Artista y su equipo de producción, más como reflejo de una actitud o ideología, encargados de construir su estética sonora.

CONCLUSIONES

En el contexto actual de las músicas de masas, el Arte de las musas ha franqueado los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo para convertirse en escenario de convivencia de diferentes disciplinas que provocan un replanteamiento de la creatividad musical. Estableciendo un símil con las Artes visuales o plásticas, podríamos hablar de Artes sonoras; de igual manera que diferenciamos la pintura de la fotografía, ya no se puede considerar del mismo nivel a las partituras y las grabaciones.

Los continuos avances tecnológicos han permitido desvincular las composiciones musicales de sus distintas manifestaciones. Hoy en día, el resultado de una grabación musical se considera un objeto artístico diferente de su versión anotada sobre papel. A las partituras de las músicas de masas, que contienen las ideas

originales a partir de las cuales los equipos de producción crearán sus fonogramas, ya no se les atribuye el estatus de “único elemento creativo” que se les otorgaba anteriormente. La idea de *artefacto-grabación* ha revalorizado el prestigio de las prácticas de manipulación sonora hasta considerarlas procesos creativos con un valor artístico propio. En la actualidad, se reclama la importancia del resultado sonoro, de la sonoridad como idea creativa, del diseño sonoro como composición. Incluso, se ha dado pie al nacimiento de géneros musicales fundamentados en los procesos de grabación, donde los parámetros con los que se solían entender las músicas cambian por completo; hay quien diría que, en ocasiones, las texturas han substituido a las notas musicales.

Esta deriva cultural también ha permitido la emergencia de prácticas de creación musical basadas en la modificación de material sonoro preexistente, como en el caso de las remezclas. No se trata de intertextualidad como se entendería tradicionalmente en literatura, sino que, en lugar de partir de una idea que sería reinterpretada, se transforma directamente el producto de base; se manipulan las grabaciones originales y se firman como nuevas creaciones. De este modo, se establece la transformación también como una nueva forma de creación.

De aquí que los parámetros con los que, habitualmente, los creadores musicales habían sido definidos, también deban ser adaptados a los nuevos escenarios en los que vivimos. Una sociedad que reconoce como creativos a los distintos procesos que convergen en la elaboración de los fonogramas, también puede otorgar la autoría de dichos artefactos a cada uno de los agentes que intervienen en su producción. Así, al compositor se le añaden nuevas entidades creativas como son el productor, el *Dj*, el *Beatmaker* e, incluso, el intérprete —en el caso de las *cover*-.

Cuando hablamos de democratización de la música, no sólo nos referimos al acceso casi ilimitado que nos brindan las TIC en cuanto a consumidores de música; también se ha

democratizado la creación musical. Vivimos en una cultura donde la co-creación musical está a la orden del día. Es por ello que, desde esta investigación, planteamos la necesidad de adaptar la figura del creador musical a las diversas formas que adopta hoy en día y, así, revisar su consideración a todos los niveles, ya sea desde el reconocimiento jurídico de su diversidad, hasta su reconsideración social en la educación o en sector del entretenimiento.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto parcial de una tesis doctoral. Sus autores informan que no hay ningún tipo de conflicto de intereses. Uno de los autores pertenece al grupo 2017SGR326 Arte, arquitectura y nuevas materialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attali, J. (1977). *Bruits*. París: PUF.
- Bennett, H. S. (1980). *On Becoming a Rock Musician*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Burgess, R. J. (2013). *The art of music production: the theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Calvi, J. y Fouce, H. (2017). De la crisis de la industria musical a las audiencias activas. El futuro digital de la música. *Telos. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 106, 48-52.
- Danielsen, A. (2017). Music, media and technological creativity in the digital age. *Nordic Research in Music Education* 18, 9-22.
- Deruty, E. y Tardieu, D. (2014). About dynamic processing in mainstream music. *Journal of the Audio Engineering Society*, 62, 42-55.
- Eisenberg, E.. (2005). *The Recording Angel, Music, Records and Culture from Aristotle to Zappa*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Faure, A., Gustems, J. y Navarro, M. (2020). Producción musical y mercado discográfico: homogeneización entre adolescentes y reto para la educación. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 69-87.
- Gould, G. (1966). The Prospects of Recording. *High Fidelity*, 16(4), 46-63.
- Harper, A. (2014). *Lo-Fi Aesthetics in Popular Music Discourse*. Tesis de doctorado. Wadham College, University of Oxford. Acceso: 3 de diciembre de 2020. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:cc84039c-3d30-484e-84b4-8535ba4a54f8>
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ CIDE.
- Massot, M. I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Philadelphia: Open University Press.
- Milner, G. (2016). *El Sonido y la Perfección, una historia de la música grabada*. Madrid: Lovemonk/Léeme Libros.
- Mosser, K. (2008). Cover Songs: Ambiguity, Multivalence, Polysemy. *Philosophy Faculty Publications* 26.
- Natal, B. (2008). *Dub Echoes*. [Cinta documental]. Brasil. Videograma
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME* 16.

Perona, J. J., Barbeito, M. y Fajula, A. (2014). Los jóvenes ante la sono-esfera digital: medios, dispositivos y hábitos de consumo sonoro. *Comunicación y Sociedad* 1(27), 205-224.

Polo Pujadas, M. (2017). *Filosofía de la música del futuro*. Zaragoza: PUZ.

Polo Pujadas, M. (2020). *Historia de la música*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.

Porta, A. y Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15(2), 1-18.

Pouivet, R. (2010). *Philosophie du Rock; Une ontologie des artefacts et des enregistrements*. Presses Universitaires de France.

Ruiz, José Ignacio. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Bueno, A. (2014). *Las formas de interrogación: La Entrevista*. Online. Acceso: 3 de diciembre de 2020. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/51024>

Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.

Stokowski, L. (1946). *Música para todos nosotros*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Universidad de Barcelona. (2010). *Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.

Wallmark, Z. (2007). *Making Music in the Digital Age: How Technological Developments Shape the Way We Create*

and Listen to Music". Tesis de doctorado. University of Oregon. Acceso: 3 de diciembre de 2020. https://www.academia.edu/6442074/Making_Music_in_the_Digital_Age_How_Technological_Developments_Shape_the_Way_We_Create_and_Listen_to_Music

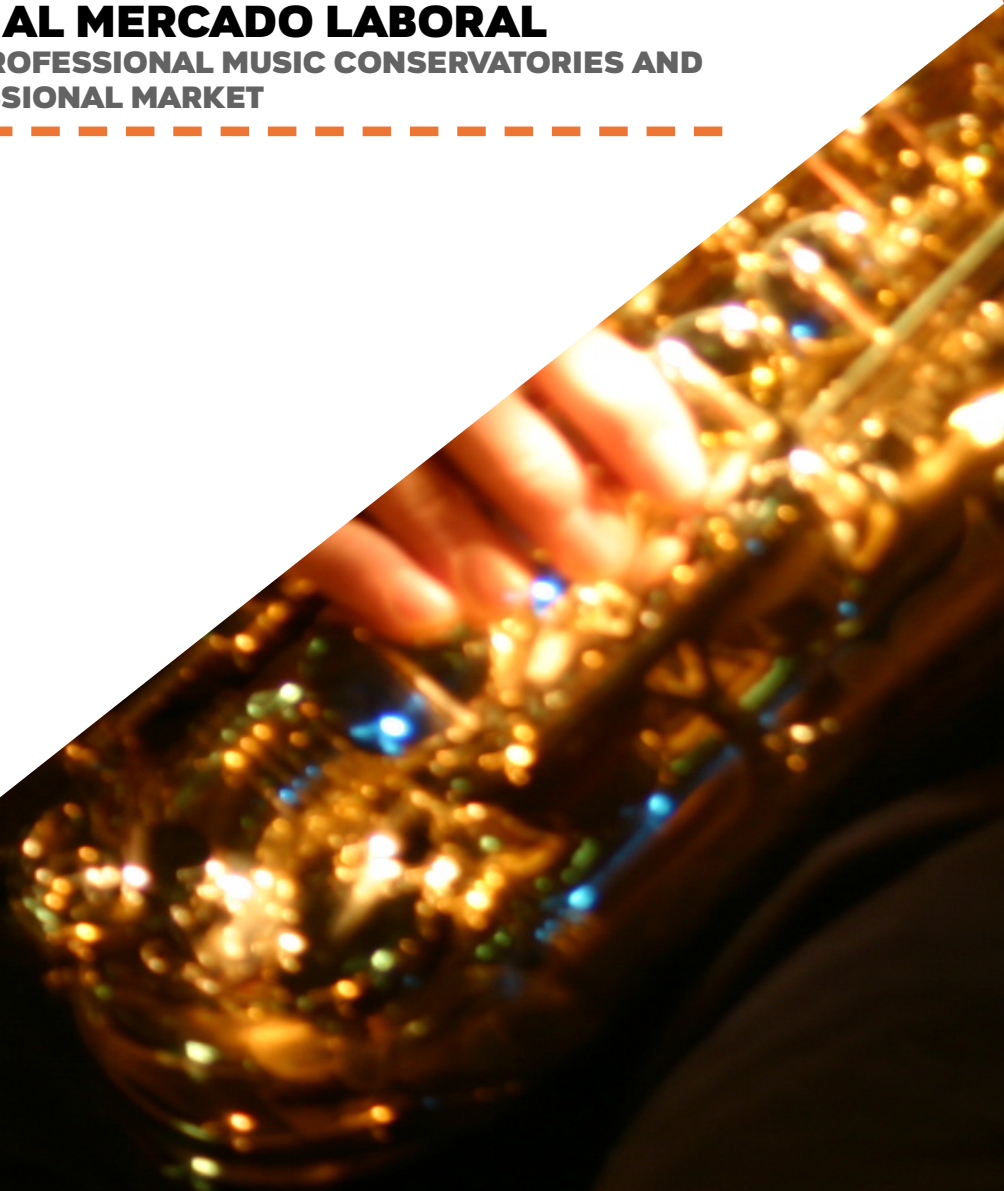
Zak III, A. (2001). *The Poetics of Rock*. Berkeley: The University of California Press.

MUSICOLOGÍA Y TICs

**LOS SAXOFONISTAS EN LOS CONSERVATORIOS
PROFESIONALES ESPAÑOLES:
SU INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL**

**SAXOPHONISTS IN SPANISH PROFESSIONAL MUSIC CONSERVATORIES AND
THEIR MOVE INTO THE PROFESSIONAL MARKET**

**FELIPE GÉRTRUDIX-BARRIO
ÓSCAR ESTÉVEZ-GARCÍA**



RESUMEN

a aparición del saxofón como instrumento de viento en los conservatorios de música, con el Decreto 2618/1966, supuso un avance importante para el saxofón y los saxofonistas, hito que posibilita una instrucción con profesores especialistas en los conservatorios de nueva creación (Ley Orgánica 8/1985). Esta nueva situación sirvió para consolidar el saxofón y los contenidos a estudiar en un plan de estudios que permitía mejorar su calidad artística y especializada como instrumentista con un currículo claro y adecuado a las enseñanzas profesionales de música (Ley Orgánica 1/1990). El artículo tiene por objetivo sintetizar el recorrido del saxofonista desde el comienzo de su vida musical, imbricado a procesos de aprendizaje en la etapa de estudiante en un conservatorio profesional, unido al desarrollo y evolución como músico para incorporarse al mercado laboral. Para ello, se utiliza la observación indirecta y el análisis de contenido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del saxofón bajo la metodología cualitativa, y a través del análisis de contenido, con el fin de conocer las características de enseñanza-aprendizaje del saxofonista en un conservatorio durante la etapa de enseñanzas profesionales de saxofón. Como conclusiones se destacan, entre otras, 1) la demanda laboral implica la existencia de saxofonistas versátiles, 2) el desarrollo en la experimentación sonora del saxofón ha sido directamente proporcional a la evolución del instrumento tanto en su fabricación como en la variedad de productos, 3) se hace imprescindible una reestructuración educativa del saxofón en los conservatorios profesionales de música en España que incluya una diversificación de músicas y 4) los conservatorios deben integrar a equipos mixtos de profesores (clásico, jazz, flamenco, etc.) que puedan atender todas las demandas del mercado.

PALABRAS CLAVE

Saxofonista, Educación, Conservatorio profesional, Mercado laboral

ABSTRACT

The inclusion of the saxophone as a wind instrument at music conservatories, under Spanish Decree 2618/1966, marked an important step forward for the saxophone and saxophonists, making it possible to receive specialist teaching at new conservatories (Organic Law 8/1985). This new situation consolidated the saxophone and study content under an educational plan that would allow its artistic and specialist quality as an instrument with a clear teaching syllabus, adapted to professional music teaching (Organic Law 1/1990) The purpose of this paper is to summarize the path of a saxophonist from the beginning of their musical experience, overlapping with learning processes as a student at a professional music conservatory, alongside their development and growth as a musician until joining the employment market. This has been done, by indirect observation and through a content analysis to identify the learning characteristics, the saxophonist at a music conservatory during the professional training stage in saxophone. Key conclusion include: 1) the current job market requires saxophonists to be versatile, 2) experimental developments in the sound of the saxophone has proven directly proportional to the evolution of the instrument both in terms of manufacture and range of products, 3) an educational overhaul of saxophone teaching in professional music conservatories in Spain is necessary, in order to incorporate diversification of music types, and 4) conservatories need to have tutors specializing in a range of musical styles (classical, jazz, flamenco, etc.) in order to prepare students for all areas of the employment market.

KEYWORDS

Saxophonist, Education, Professional conservatory, Employment mark

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos podido comprobar un progreso en el seno de las instituciones educativas musicales (Carrillo Aguilera et al., 2017). Este avance ha permitido, entre otras cuestiones, la inclusión de la educación artística en el marco legislativo vigente (Ley Orgánica 2/2006). En el contexto actual, la enseñanza del saxofón está descrita con su propio currículo (Real Decreto 1577/2006) y con una programación en la que se describen los contenidos a estudiar en los conservatorios profesionales de música, en función de las diferencias establecidas en los decretos específicos de cada comunidad autónoma (López García, 2018).

En este sentido, las generaciones de docentes de saxofón han sido partícipes de los cambios producidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del saxofón en los conservatorios profesionales de música en España. Introducen un nuevo concepto de instrumento disruptivo, traen material pedagógico y con su enseñanza, inician el "saxofón clásico" en España (Asensio Segarra, 2012).

En el aula, los numerosos alumnos que han pasado por los conservatorios de toda España incorporan a su bagaje artístico los contenidos de las programaciones didácticas elaboradas por el profesor especialista de saxofón, el cual deja su impronta en el aula como guía del alumno (Mira Chorro, 2006).

Desde la perspectiva cualitativa se realiza un análisis de contenido de fuentes primarias y secundarias. Se observan documentos como fotografías, revistas, manuales, métodos, legislación, artículos, libros y tesis doctorales que retroalimentan el estado del arte y fundamentan teóricamente el estudio. Se hace uso de

la observación indirecta para conocer el hecho, aproximarnos al paradigma cualitativo y contribuir a la presentación de una realidad objetiva (Díaz Herrera, 2018). Además, se ha realizado un análisis de contenido de las programaciones didácticas de saxofón de cada comunidad autónoma para conocer la práctica docente del saxofón en España en un Conservatorio Profesional de Música y deducir el repertorio predominante.

El impacto de la evolución de la enseñanza de saxofón y el auge de los conservatorios profesionales en toda la geografía española con la creación de nuevos centros, ha estimulado a generaciones de saxofonistas técnicamente más cualificados, quienes, al finalizar las enseñanzas profesionales, se han convertido en músicos y docentes: a) encargados de la docencia del saxofón en escuelas de música, b) intérpretes en distintas agrupaciones como bandas de música amateurs, profesionales, militares o sinfónicas, grupos de música de cámara como dúo con piano, cuarteto de saxofones, ensemble, o c) que aspiran a realizar las enseñanzas superiores de saxofón en un Conservatorio Superior de Música y, como nueva oportunidad, ampliar su formación con un postgrado (Asensio Segarra, 2012) con el fin de incorporarse al mundo laboral.

Sin embargo, una metodología más moderna o la innovación del repertorio que transmite el docente de saxofón no corresponde con la diversificación del mercado laboral del saxofonista, la cual ha sido heterogénea; desde colaboraciones en orquestas sinfónicas y espectáculos variados hasta actuaciones en grupos de folk, rock, jazz, flamenco, orquestas de baile, combos, Big Band o Big Box (Cara et al., 2020). En definitiva, se abren nuevos

escenarios donde se interpretan distintos tipos de música en los que se engloba la versatilidad de los saxofonistas en un mercado laboral complejo.

Ante estas premisas debemos preguntarnos: ¿cuál ha sido el proceso en la formación de un saxofonista en España? ¿esta formación es acorde a la demanda laboral actual?

Con el fin de dar contestación a estas y a otras premisas, a continuación, se dibujará el recorrido del saxofonista desde el comienzo de su vida musical, imbricado a procesos de aprendizaje en la etapa de estudiante en un conservatorio profesional, unido al desarrollo y evolución como músico para incorporarse al mercado laboral.

Las aplicaciones teóricas y prácticas derivadas de la realización de este trabajo pueden ayudar a docentes, saxofonistas e investigadores interesados en: a) proceso de enseñanza-aprendizaje como paradigma evolutivo del saxofón y progreso artístico en España, b) innovaciones tecnológicas educativas, c) conocer el mercado laboral del saxofonista y recursos prácticos para su incorporación, y d) función del maestro de saxofón como preparador versátil para materializar la demanda del mercado laboral.

ETAPA INICIAL

A comienzos de los años 80, el futuro saxofonista comenzaba a estudiar en la localidad de origen con el director de la banda que enseñaba todos los instrumentos antes de acceder a un conservatorio profesional. En escuelas de música o conservatorios en nivel elemental se estudiaba con un profesor de clarinete o se acudía a clases particulares con especialistas (Asensio Segarra, 2012) de saxofón ante la falta de este perfil docente en el aula.

En la década de los 90, la creación de numerosas escuelas de música y conservatorios por toda España impulsaron la presencia del saxofón y su demanda por numerosos estudiantes que se formaron en Conservatorios Superiores, quienes más tarde han formado parte del

plantel actual de profesorado de saxofón que imparte docencia en los conservatorios profesionales de música de España (López et al., 2018).

En la actualidad, para acceder a las Enseñanzas Profesionales en un conservatorio, el saxofonista, al igual que el resto de los otros instrumentistas, tiene que cursar enseñanzas elementales con el profesor de saxofón en dicho conservatorio y realizar una prueba de acceso a las enseñanzas profesionales. Aun así, muchos jóvenes tienen que optar por formarse en una escuela de música de su pueblo o ciudad con el fin de obtener las suficientes competencias que le capaciten para la prueba de acceso a grado profesional de saxofón. En este sentido, las bandas de música existentes en las distintas poblaciones suponen un aliciente para la existencia de vida musical y cantera de saxofonistas (Pacheco del Pino, 2012) que practican un repertorio característico de la segunda mitad del siglo XX (Rubio, 2019). Además, la socialización con distintos compañeros ayuda a que los saxofonistas principiantes tengan una motivación para seguir y continuar sus estudios a nivel profesional.

Otros casos, serán los saxofonistas autodidactas, entre ellos los primeros saxofonistas reconocidos, así como los músicos que optan por una formación no formal o informal con profesores particulares y a través de prácticas en agrupaciones musicales. Pinksterboer (2000) señala que “hay muy pocos saxofonistas, incluso profesionales, que sean autodidactas, completa o parcialmente. Un profesor puede evitar que tengas que reinventar la rueda muchas veces, así como enseñarte buenos hábitos en lugar de desarrollarlos malos” (p. 18).

EL SAXOFONISTA EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES

El progreso de la educación artística en España, y en concreto en el saxofón como ya hemos apuntado, se debe en parte al establecimiento de una red de conservatorios nacionales con una alta demanda para obtener plaza y poder

realizar el título profesional de saxofón (Asensio Segarra, 2012). En estos centros reglados, consecuencia de la aparición de la LODE (Ley Orgánica 8/1985), se aplica un currículo (Real Decreto 756/1992) a lo largo de seis cursos que capacita al joven saxofonista en un nivel medio-profesional, tal y como queda estructurado y reflejado en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990).

La formación complementaria que reciben consta de armonía, fundamentos de composición, análisis musical, historia de la música o informática musical. Las asignaturas instrumentales son: saxofón, música de cámara, repertorio con pianista acompañante y banda de música (Ley Orgánica 2/2006). En estas clases instrumentales se enseña un repertorio que ayuda al estudiante a evolucionar mediante obras de determinados estilos clásicos como cuartetos, obras con piano y obras de repertorio de banda.

¿Qué ofrece el conservatorio profesional de música al futuro saxofonista?

La educación que recibe el saxofonista en un conservatorio profesional se ve transformada por el modelo didáctico del profesor, eje central del aula que tuvo influencias en sus años de formación. Entre ellas, destacan bandas de música, profesores especialistas de renombre internacional, masterclass, cursos de perfeccionamiento, vivencias familiares musicales, grabaciones, asistencias a conciertos, congresos y estilos de composiciones (Gugel, 2014). Estas influencias conjugan una forma de enseñar, de ver el saxofón y la música con la imitación (Eca Fiestas, 2020) y reproducción de la enseñanza recibida por distintos canales.

Es difícil innovar, emplear un modelo didáctico distinto al arraigado, salir de una dinámica de estudio y aprendizaje tan interiorizada de las primeras épocas como estudiante. Todo saxofonista tiende a imitar parte de lo que ve o aprende, a veces, incluso, la totalidad. Podrá recibir una educación o metodología integral que conecte la persona y la interdisciplinaridad de las asignaturas o, por el contrario, un enfoque únicamente instrumental en el aula.

Este recorrido puede ser más intenso, depende de si se quiere dedicar a la música con la motivación suficiente o si se quiere tener como formación complementaria sin necesidad de una formación superior.

La personalidad del artista se forja con la técnica trabajada en estudios y obras (Gugel, 2014). Se desarrolla con más o menos acierto, la sensibilidad o la interpretación adecuada a los distintos cursos que recogen unos contenidos limitados en la programación.

En esta etapa educativa, no están estandarizados los centros integrados en España (Sánchez-Escribano y Gértrudix-Barrio, 2019), circunstancia que provoca la carga de horas lectivas y falta de tiempo de estudio del saxofonista al tener que compaginar los estudios generales con el conservatorio. En este contexto, se produce la falta de interés, motivación, sueño, agobio, ansiedad y otros factores como la dedicación necesaria que influye en la educación y rendimiento óptimo del saxofonista. El profesor acompaña en este proceso al alumno y asocia los conocimientos al factor psicológico para llegar a buen puerto con la diversidad de alumnos que recibe.

Este camino transforma la educación del saxofonista que pasa muchas horas fuera de casa, sacrifica momentos familiares y personales con el fin de atender la exigencia de horas de estudio. La madurez de este proceso transforma al saxofonista en los seis cursos de enseñanzas profesionales mediante audiciones, exámenes, práctica en conjunto que socializa al músico en orquesta, cámara o con pianista acompañante.

Durante las enseñanzas profesionales, el saxofonista aborda técnicas en métodos que trabajan el vibrato, tipos de picado (Pérez Morell, 2016), efectos contemporáneos, flexibilidad, afinación, columna de aire, timbre (Sánchez Blázquez, 2017) escalas (Betancourth y Gustems, 2017) para ganar velocidad y obtener sonido homogéneo en todo el registro. Se trabajan articulaciones para poder unificar el fraseo por secciones instrumentales (Ministerio

de Cultura de Colombia, 2001), arpegios (Betancourth y Gustems, 2017), dinámicas, armónicos, práctica del mecanismo (Scott, 2005), métodos con cd, estudios de Mule, Lacour y pilares como los estudios de Ferling o los estudios variados de Londeix.

Se estudian transcripciones barrocas, clásicas o románticas de Marcel Mule y obras contemporáneas (Gugel, 2014) como las improvisaciones de Ryo Noda. El repertorio tradicional del saxofón (Fernández Sánchez, 2019) engloba obras como el Concertino de Cámara de Ibert, Preludio Cadencia y Final de Desenclós, Scaramouche de Milhaud, Concierto en Mib de Glazounov, Sonata Op.19 de Paul Creston, Fantasía Impromptu de Jolivet, Concierto de R. Binge, Fantasía de Demerseman (Sanz López, 2016), Seis Piezas de Gallois o Divertimento de Boutry. También el saxofonista conocerá obras de autores como Hindemith, Villalobos, Gallois, Bonneau, Bozza o Iturralde.

El caso de Pedro Iturralde es singular, es uno de los pocos compositores españoles de saxofón que genera entusiasmo en estudiantes y es uno de los primeros saxofonistas de peso cuya obra ha tenido cabida en las programaciones, entre tanta literatura francesa. Es estudiado en enseñanzas profesionales mediante obras como la Pequeña Czarda, Suite Hellenique, Memorias y Miniatura.

¿El paso por un conservatorio profesional de música prepara al saxofonista para el mercado laboral?

Llegados a este punto, nos preguntamos si ¿el desarrollo de un sonido en el saxofón con una vertiente clásica es compatible con el mercado laboral? Si el saxofonista es intérprete en una banda de música amateur, profesional, sinfónica o si toca en un grupo de cámara como cuarteto, ensemble dúo con piano, el sonido corresponde con la educación ofrecida en un conservatorio. Pero si se pretende tocar en un combo de jazz, Big Band, colaborar en una grabación u orquesta de otro tipo que requiera

otro tipo de sonido, entonces la respuesta es negativa. El saxofonista no entiende la música como un conjunto de procesos artesanales e industriales donde intervienen distintas profesiones musicales (Vilar Torrens, 2008) y no estará suficientemente preparado en armonía moderna, combo y Big Band al no ofrecer este tipo de formación un conservatorio y no disponer de profesores especialistas de jazz o flamenco.

Este vacío ha sido cubierto, en parte, por escuelas privadas donde han ofrecido estudios de música moderna desde finales de los años setenta (Biblioteca Nacional de España, 2012), en grandes ciudades como Barcelona y Madrid. Posteriormente, este tipo de escuelas, se extienden a otras ciudades y comunidades autónomas.

En esta circunstancia, entra la pericia autodidacta del músico o las clases particulares con otros profesionales fuera del conservatorio. ¿Qué cambia en realidad? La forma de estudio con un método y concepto de sonido distinto que tiene como fin la improvisación (Betancourth y Gustems, 2017). No se puede acercarse a una música con la misma visión de la otra (Agüero, 2013). Un ejemplo es como hacer un arreglo para un determinado instrumento como es el saxofón.

No hay una asignatura específica de arreglos que trate como aprovechar su timbre, un análisis de su registro o tesitura real para escribir (Lorenzo, 2005). Es vital conocer el empleo de la escritura de saxofón como solista, para una sección de saxofones y la importancia de la práctica en la transcripción. No se puede dejar a unos conocimientos de transporte de lenguaje musical o la conexión de acordes en ejercicios de armonía.

Este es un ejemplo claro de cómo la formación específica que se ofrece en un conservatorio profesional garantiza el desarrollo técnico y musical del saxofonista, pero no instruye hacia una diversidad laboral (Vilar Torrens, 2008).

Parece que asignaturas transversales como armonía e informática musical y la clase individual de saxofón no cubre este vacío de preparar más a los músicos para cualquier situación laboral. Otras asignaturas como gestión y promoción cultural (Bernabé y Torres, 2017) pueden aumentar las posibilidades laborales del saxofonista y enseñar a gestionar su talento como un mánager (Eras, 2005).

El rol del maestro de saxofón como preparador laboral del saxofonista en un conservatorio profesional

La figura del docente de saxofón puede equilibrar la dicotomía entre formación y demanda del mercado laboral. El maestro de saxofón puede adquirir un rol relevante mediante adaptaciones curriculares que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y capacite al saxofonista para su inclusión en el mercado laboral. A continuación (Tabla 1), se presentan diferentes técnicas del maestro de saxofón para conciliar la formación con la demanda laboral:

Tabla 1. Técnicas formativo-laborales del maestro en el aula de saxofón.

Técnicas formativas – laborales	
T.1	Innovación tecnológica que explote los recursos didácticos existentes en la actualidad.
T.2	Prácticas educativas en formaciones instrumentales de nueva creación en las que colabore el docente para supervisar y guiar el trabajo del saxofonista.
T.3	Apertura a nuevas músicas que estimule el aprendizaje significativo con repertorio de estilos musicales demandados en el mercado.
T.4	Formación didáctica del saxofonista como futuro profesor en escuelas de música.
T.5	Creatividad en investigación musical para materializar inquietudes, productos y/o marca personal del alumno.
T.6	Seminarios de orientación laboral según perfil del alumno.

Fuente: elaboración propia.

TECNOLOGÍA Y SAXOFÓN EN LA ENSEÑANZA

Son múltiples los avances que han afectado a los conservatorios y a la propia didáctica o forma de enseñar en el aula. Entre los avances, figura la expansión del CD para el conocimiento del saxofón (Villafruela, 2007), introducción de mejoras en la calidad de materiales empleados en la construcción de los saxofones, avances en la calidad del sonido con una mejor construcción acústica del instrumento, procesos digitales de medición o acabados supervisados por máquinas (Kantaros y Diegel, 2018) combinados con los acabados artesanales. Todo ello repercute en el saxofonista que puede acceder a un instrumento de

mayor calidad y mejor construido con respecto a la primera mitad de siglo XX (Diago Ortega, 2019).

Al igual que los saxofones, existen más variedad de accesorios para saxofón que tienen que ver con la producción de sonido como boquillas de distintos materiales (Fernández Sánchez, 2019) con más variedad de cámaras y aberturas, así como cañas de madera, que en numerosas ocasiones requieren retoques (Figuerola, 2005a) y cañas sintéticas; estas últimas impensables hace unas décadas.

Pese a los avances, aún no está estandarizado la fabricación de cañas en el aula o en casa por parte del alumno o profesor como hacen los oboístas (Pérez Aranda y Luján Artero, 2002), esta realidad da margen para experimentar en la construcción de cañas, así como de solucionar problemas derivados de su uso como la flexibilidad, dureza o humedad (Figueroa, 2005a).

Todo este abanico de posibilidades produce una continua experimentación en alumnos y docentes en la búsqueda de un sonido y materiales adecuados para la práctica del saxofón. Estas transformaciones llegan al aula fruto de una industria más diversificada con productos más concretos para cada estilo musical. De este modo, desde la invención del saxofón, la evolución del instrumento ha supuesto un gran avance y se utiliza actualmente en casi todos los géneros y estilos musicales como clásico, contemporáneo, jazz o rock (Cruz, 2017), lo que favorece la búsqueda de distintos sonidos o mezclas con los que el saxofonista experimenta para obtener distintos resultados (Castillo, 2005). De la experimentación contemporánea con el sonido del saxofón, Asensio Segarra (2004), expone que:

“Primeramente, fue la grabación del sonido, a lo que se añadió la adaptación de micrófonos para amplificarlo. Pero sobre todo nos interesan los elementos que modifican la sonoridad creando nuevos efectos y recursos. En este nuevo campo experimental, el intérprete puede utilizar elementos, en nuestro caso ajenos al mismo saxofón, para conformar nuevo material sonoro. En otros casos se conjuga la sonoridad y timbre propio del instrumento, con acompañamientos creados y tratados en laboratorio (cintas magnéticas) o sintetizadores, samplers, etc.” (p. 279).

Otro factor que repercute en la didáctica en el aula es la posibilidad de método con CD. Estos “play along” (Pinksterboer, 2000) ayudan a practicar desde temprana edad en la formación profesional con una “orquesta” que te puede acompañar en el aula y en el estudio en casa. Los beneficios son los siguientes:

Tabla 2. Beneficios del recurso didáctico de método con CD.

Beneficios	
B.1	Mejora de la afinación al escuchar el resto de los instrumentos.
B.2	Establecer el tempo y un sentido de la mejora rítmica.
B.3	Acostumbrar a la escucha activa de distintos instrumentos o interiorizar un sonido global según el estilo trabajado.
B.4	Conseguir una motivación extra para el estudio del saxofón.

Fuente: elaboración propia.

Además, el uso del ordenador en clase o pizarra digital puede ayudar a observar distintos solistas en vídeos y utilizar recursos educativos como Apps para el estudio de la música. Actualmente, con la utilización de un móvil o Tablet en clase, se pueden ver distintas orquestas, instrumentistas, saxofonistas y recursos didácticos para ampliar el abanico educativo y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje del saxofonista en las enseñanzas profesionales de música.

Recursos tecnológicos en la formación del saxofonista

Como ya hemos visto, la digitalización en nuestros días ha revolucionado la vida actual, y puede readaptar los recursos didácticos en el aula de saxofón.

Hoy, una caja de ritmos puede ser una alternativa útil al metrónomo, la tecnología nos ayuda a reproducir bajos, armonías o acompañamientos para estudiar en casa o dar una clase en un conservatorio profesional. En ocasiones, el saxofonista puede realizar transcripciones con la ayuda de los phrase trainers que retrasan la velocidad de una frase musical para descifrarla más fácilmente (Pinksterboer, 2000).

En este contexto, los saxofonistas tendrán más medios para aprender en un conservatorio

profesional si se adaptan a las nuevas tecnologías (Díez Latorre y Carrera Farran, 2018). Los profesores deberán evolucionar en su forma de enseñar y establecer un perfil versátil de saxofonista que se incorpore al mercado laboral.

Por otro lado, en los conservatorios profesionales se detecta la falta de equipo en el aula para experimentar con aparatos electrónicos y modificar el sonido con efectos como la reverberación, delay, cajas de octavas, phrase shifter o pedales wah wah (Asensio Segarra, 2004). Un auténtico laboratorio que permita ampliar las posibilidades de educación del saxofonista en el conservatorio es posible mediante los distintos sintetizadores basados en el saxofón disponibles en el mercado.



Ilustración 1. Yamaha WX7

Fuente: www.yamaha.com

Asensio Segarra (2004), acerca de los sintetizadores, expone que:

“De todos el más popular y utilizado de ellos fue el WX7 de Yamaha, cuya digitación es lo más aproximada a la de un saxofón convencional, al igual que el Akai EWI poseía sensores en la lengüeta (de plástico), pero en este caso más sofisticadas permitiendo así enviar impulsos eléctricos capaces de variar el matiz (f-p) según la cantidad de aire. También era posible el cambio de altura del sonido mediante la presión de los labios y la articulación (staccato y legato) de igual forma que en el saxofón” (p. 281).

El estudio con sintetizadores MIDI no está normalizado por los saxofonistas en los conservatorios profesionales españoles al no existir una demanda ni una inquietud por parte de alumnos y profesores. También el proyecto educati-

vo del centro puede influir al no existir un aula convertida en un estudio que permita utilizar estos sintetizadores.



Ilustración 2. Akai EWI 5000

Fuente: <https://www.akaipro.com/ewi5000>

Otros factores como el coste de un instrumento adicional al saxofón, la falta de tiempo, motivación investigadora o la falta de colaboración del conservatorio con la industria (Vilar Torrens, 2008) discográfica, digital y universidad favorece la ausencia de ideas educativas e innovación con respecto al uso de sintetizadores.

En las imágenes anteriores (Ilustraciones 1 y 2) se puede visualizar los sintetizadores más comercializados y usados tradicionalmente, no obstante, los autores pretenden ofrecer un punto de vista más actual en las siguientes imágenes (Ilustraciones 3 y 4), que muestran los modelos más innovadores asociados al saxofón en el mercado.

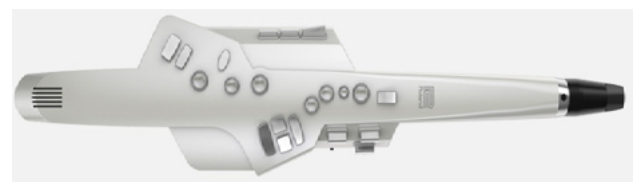


Ilustración 3. Roland Aerophone AE-10

Fuente: www.roland.com

Asimismo, se debe tener en cuenta la evolución de las tecnologías avanzadas aplicadas a los instrumentos musicales, y que pueden ayudar a minimizar esfuerzos en el aprendiza-

je, como la interfaz de saxofón híbrido (Hong, Kim, & Han, 2016), o el abaratamiento en los costes de los instrumentos gracias al uso de las impresoras en 3D (Kantaros y Diegel, 2018).



Ilustración 4. Saxofón Digital IDS-150

Fuente: www.yamaha.com

EL MERCADO LABORAL DEL SAXOFONISTA

Orígenes

En 1836, se crea en Francia el Gymnase de música Militaire para la formación de músicos militares (Kochnitzky, 1949). Esta reforma de la armada francesa favorece a Adolphe Sax, que consigue introducir su invento, obtener ventas de saxofón en las bandas de música militares francesas y su aceptación en España (Asensio Segarra, 2012). Este hecho constituye uno de los factores para la tradición del uso del saxofón y su importancia en las bandas militares (Pacheco del Pino, 2012; Beltrán, 1871), fenómeno que se exporta a otros países (Pereira Salgado, 2017) y fragua el inicio de posibles puestos de trabajo para saxofonistas. Este proceso contribuye a que se cree la profesión de músico como una posibilidad económica con dedicación parcial o completa (Marcos y Más, 1889). Asensio Segarra (2004) establece las posibilidades de trabajo de los saxofonistas de la época:

“Las alternativas profesionales para los saxofonistas de la época eran las bandas militares, hasta que a principios del siglo XX se van creando en las principales provincias españolas bandas municipales, costeadas por sus respectivos ayuntamientos: Barcelona (1886), Valencia (1903) y Madrid (1909) entre otras. En todas ellas se utilizaron desde sus comienzos la mayoría de los miembros de la familia de los saxofones” (p.162).

Muchos de estos músicos militares encuentran un refugio en el ejército y sus bandas para dedicarse al saxofón (Franco, 1969), puesto que el servicio militar era obligatorio. Por tanto, los orígenes del mercado laboral para los saxofonistas se encuentran en el ejército. Si se mira con cierta retrospectiva hacia la enseñanza en nuestro país, Asensio Segarra (2012), explica que:

“Una de las primeras noticias que tenemos sobre la enseñanza del saxofón en España, aunque no en el conservatorio, está ligada a la Escuela Municipal de música de Barcelona fundada en 1886 con la misión de formar músicos para la Banda Municipal de dicha ciudad” (p. 475).



Ilustración 5. Rudy Wiedoeft en 1920

Fuente: Bain.

Posteriormente, existieron figuras que marcarían el devenir del saxofón en el siglo XX como el francés Marcel Mule que funda la escuela clásica de saxofón y es profesor del Conservatorio de París (Cupples, 2008), el virtuoso alemán Sigurd Rascher que amplía la tesitura del saxofón en sus interpretaciones, la actividad de Cecil Lesson en Estados Unidos (Betancourth y Gustems, 2017) o el carismático Rudy Wiedoeft (ver Ilustración 5) en la música popular.

Estos profesores y concertistas de saxofón crean escuela, incentivan la escritura para saxofón y forman a los primeros saxofonistas del siglo XX (Lencina-Sánchez, 2017). Establecen la figura del profesor de saxofón situándola como epicentro de la enseñanza para futuros profesores y saxofonistas.

Los nuevos horizontes laborales de profesor son dignificados por las figuras mundiales del saxofón y su actividad con cuartetos de saxofón, conjuntos, ensambles y conciertos (Allen, 2013).

En el contexto social, la popularidad del saxofón es enorme en el siglo XX (Asensio Segarra, 2004). En los años veinte del siglo pasado el saxofón es aceptado en formaciones diferentes, entre ellas, las bandas militares de Estados Unidos (Marqués, 2014), orquestas de baile (Asensio Segarra, 2004). Esta popularidad permitió al saxofonista su incorporación como intérprete en diferentes formatos y escenarios musicales como el cine, grabaciones de radio, televisión, Shows o música de variedades (Asensio Segarra, 2004). Esta notoriedad fue aprovechada por los saxofonistas españoles, los cuales, encontraron un mercado laboral en numerosas formaciones, así como el acceso a plazas en bandas militares, sinfónicas o como profesor en conservatorios de música.

Tabla 3. Plazas de saxofón en algunas bandas municipales españolas en 1930.

Banda Municipal de Barcelona	Banda Municipal de Madrid	Banda Municipal de Valencia
12	9	11

Fuente: elaboración propia a partir de Asensio Segarra (2004).

En cuanto a la fabricación del saxofón, en España no existen marcas reconocidas como Selmer o Yamaha que consigan establecer una industria del saxofón, y, por lo tanto, no existen puestos de trabajo para obreros especializados en la construcción de saxofones, así como luthieres especialistas que pudieran encontrar en la industria puestos indirectos con la apari-

ción del saxofón.

Instrumentos como los saxofones H. Cleyton circulaban por España en los años setenta hasta la introducción de marcas francesas, japonesas, americanas o alemanas de mayor calidad. También se importaron marcas como Conn, Buescher, King o Martin derivadas de la industria americana desarrollada a partir de la “fiebre del saxofón” de los años veinte, un fenómeno social que favorecería el impulso del saxofón junto a la música popular y el jazz (Asensio Segarra, 2004). La falta de industria propia generó la falta de puestos de trabajo alternativos a la interpretación o docencia.

No obstante, el saxofón se ganó la confianza de los compositores poco a poco (Adler, 2008) hasta tener una producción de obras considerables en las editoriales. Teal (1963), plantea uno de los problemas en la relación compositor-saxofón que merma el trabajo en compositores y arreglistas: “los compositores evitan al instrumento ya que se dan cuenta de que la orquesta sinfónica establecida no tiene saxofonistas regulares y vacilan al agregar instrumentos que requeriría costos adicionales” (p. 9).

El Mercado laboral actual

Para adaptarse al mercado laboral actual el saxofonista tiene que utilizar distintas estrategias comunicativas comerciales (Calvo Moreno, 2017) mediante el uso de tecnología y herramientas digitales para ser visible en las redes. Un ejemplo es la elaboración de una página web o la creación de un perfil profesional que pueda conocer el público: quién es, como suena y que servicios ofrece para su contratación.

Parece lógico pensar que ya no solo basta con tocar, sino que el saxofonista tiene que cultivar e incentivar una imagen mediante el marketing digital. Es una oportunidad para conseguir conciertos, tarea que no se enseña ni desarrolla en un conservatorio. Los profesores de saxofón se enfocan principalmente en la formación de un buen saxofonista y no cómo

este tiene que vender su talento para trabajar y tener oportunidades laborales (Cipolla, 2009).

Por lo tanto, una de las vertientes es la promoción en internet para conseguir conciertos, dar clases a otros músicos o conseguir tocar con una agrupación que crea en el perfil del saxofonista que ven y oyen.

Por otra parte, en los conservatorios profesionales predomina el perfil de saxofonista clásico de escuela francesa al igual que sus homólogos en universidades de otros países (Pereira Salgado, 2017). Estos ocupan puestos de profesor en las escuelas de música de numerosas poblaciones, ya que el título de técnico en enseñanzas profesionales de saxofón (Real Decreto 300/2019) es habilitante para este tipo de puestos de trabajo.

La inserción en el mercado laboral del saxofonista en agrupaciones como orquestas de baile donde el saxofonista tiene un refugio, grabaciones y conciertos con artistas de pop o rock (Pereira Salgado, 2017) formaciones camerísticas como cuarteto de saxofón, saxofón y piano, ensemble de saxofones y la colaboración con bandas de música civiles y profesionales constituyen diversas alternativas laborales. Todos estos puestos, se pueden conseguir a raíz de una evolución como músico en el conservatorio profesional donde se avanza en la calidad de intérprete.

Por su parte, en un conservatorio que cuente con un grado profesional de jazz y profesores especialistas se puede promover un tipo de saxofonista flexible que doble varios instrumentos (Figuerola, 2005b), que pueda trabajar en arreglos, adaptarse a los combos (Figuerola, 2005a), tocar en Big Band con un lenguaje adecuado y, en definitiva, la apertura hacia otras músicas como pueda ser jazz, flamenco u otras tendencias para tocar en espacios diferentes.

En Internet, el saxofonista puede ofrecer sus clases a través Skype, Zoom, Google Duo o cualquier otra aplicación por videoconferen-

cia. Por otra parte, una escuela de música moderna o privada puede buscar un perfil de profesor con una formación de jazz específica que valide el perfil de centro educativo.

El saxofonista tiene que estar atento a nuevas oportunidades y diversificar su educación para ser versátil y poder acceder a distintos puestos de trabajo, bien como intérprete o como opositor para ser profesor. La creatividad y la búsqueda continua de herramientas puede estimular a crear su propio puesto de trabajo como artista mediante un espectáculo propio, o bien, su propia empresa para ofrecer conciertos únicos en un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo.

El conservatorio profesional puede ser una catapultilla hacia una formación superior de corte clásico o jazzístico en el que predomina el primero actualmente. Finalizar esta etapa le dará mayores oportunidades de inserción laboral no exentas de dificultades. Al respecto, Iturralde señala que “las salidas del Conservatorio Superior para un saxofonista son complicadas, porque las orquestas sinfónicas no incluyen este instrumento, y las opciones son una banda, la pedagogía o el jazz” (citado por Asensio Segarra, 2012, p.493).

Las distintas salidas profesionales del saxofonista son el acceso por oposición a bandas sinfónicas, colaboración con orquestas profesionales, la apertura de espacios más específicos y de calidad para tocar en algún ciclo de conciertos y también la posibilidad de opositar para ser profesor de conservatorios profesionales y superiores (Bernabé y Torres, 2017).

Un hecho positivo es que con menor población que otros países europeos como Francia o Alemania, tenemos más conservatorios y centros dedicados a la música. Una lectura positiva de esta circunstancia es la creación de puestos de trabajo para docentes de saxofón.

El mapa que se muestra a continuación (Ilustración 6) da una idea muy ilustrativa de la cantidad de centros y de la distribución geográfica de los mismos. Los puntos morados muestran

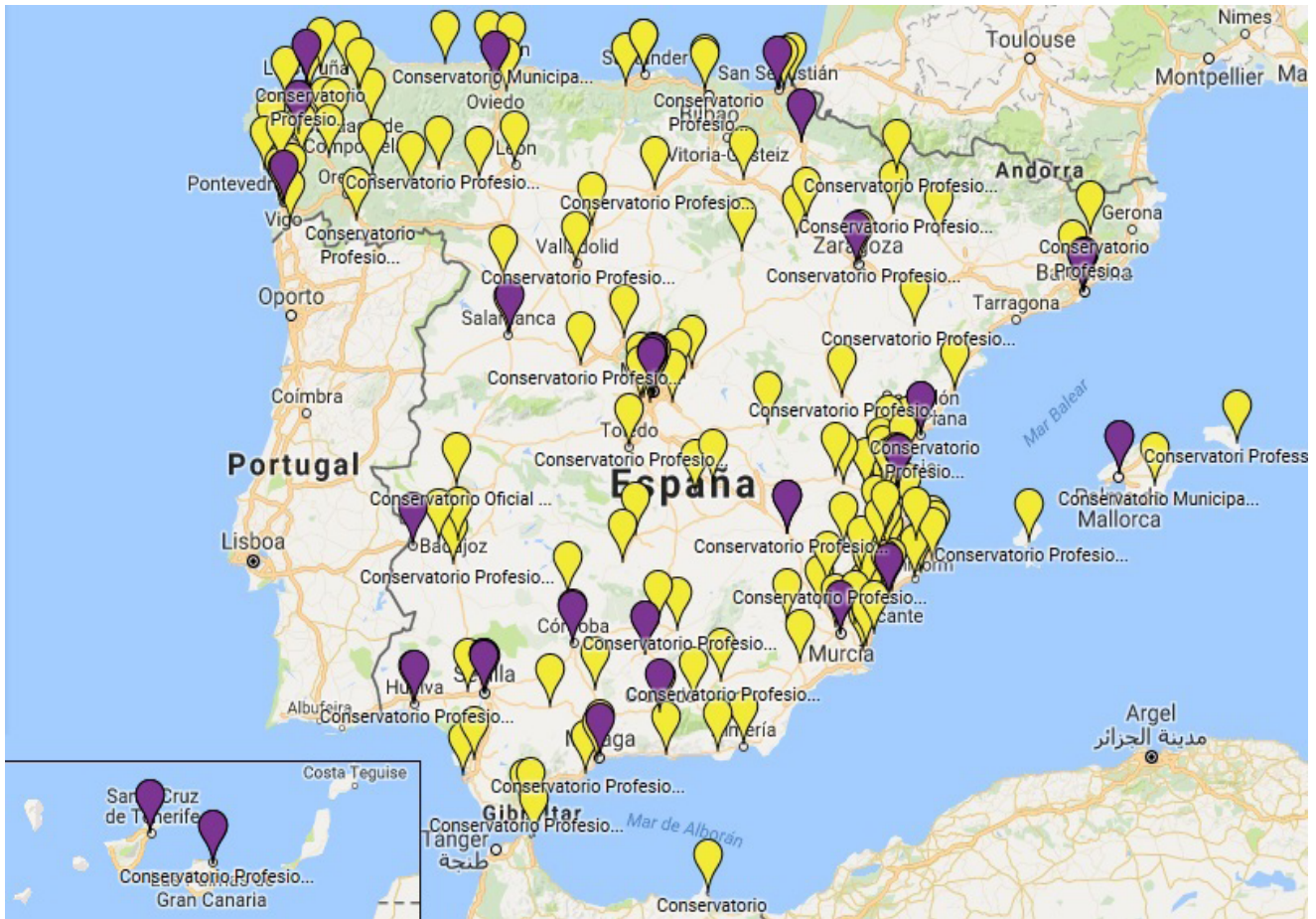


Ilustración 6. Mapa de conservatorios profesionales y superiores de España.

Fuente: www.aedom.org

los Conservatorios Superiores de Música y los puntos amarillos muestran los Conservatorios Profesionales de Música de España.

Aun así, el mercado es limitado pese a la red de escuelas de música y conservatorios actuales existentes en nuestro país debido, ya que la suma importante de estudiantes egresados de los centros superiores no es absorbida por el mercado laboral. ¿Cómo se puede solucionar en parte este problema? No existe una solución única a una cuestión tan compleja.

Desde esta tribuna podemos indicar que España es un país exportador de talento y con saxofonistas de calidad que pueden acceder a puestos de trabajo en el extranjero.

Los saxofonistas españoles ganan concursos, dan recitales en salas importantes a nivel mundial y se forman en conservatorios de otros

países para ampliar su formación y demostrar su valía en un mundo muy competitivo. Pueden obtener contratos en casas discográficas, colaborar en orquestas, especializarse como luthier, trabajar en proyectos educativos como webs de tipo saxrules.com o adolphesax.com que incluyen entrevistas, conciertos en streaming y tienda de productos o ser especialistas en redes sociales como *influencers*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo del texto se ha podido visualizar cómo la formación del músico saxofonista ha cambiado a lo largo del tiempo, y como esta ha ido adaptándose al tipo de mercado laboral.

En este sentido, podemos declarar una serie de inferencias que pasamos a discutir a continuación:

El mercado laboral necesita saxofonistas versátiles que puedan tocar, enseñar con calidad, investigar, ser visibles y utilizar la imagen mediante el marketing.

Estos nuevos cambios sirven para generar posibilidades de conseguir conciertos o que se conozca al nuevo saxofonista. En el saxofón clásico los tradicionales concursos, oposiciones, plazas en bandas sinfónica, enseñanza en escuelas y conservatorios es importante (Lorenta Monzón, 2018). Sin embargo, Cara et al. (2020) reflejan que en el caso de la música popular, el saxofón tiene una mayor demanda de trabajo. Conectar el conservatorio con el mercado laboral no es posible, en parte, porque el conservatorio no enseña a vender el talento del saxofonista y el artista que es. El conservatorio solo enseña conocimiento, pero no como emprender como luthier, como músico, arreglar para saxofón (Lorenzo, 2005) y, en definitiva, como desenvolverse al finalizar su educación en las enseñanzas profesionales. La tecnología y la investigación debe estar más presente en los centros, profesores y alumnos como eje dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje con ordenadores en el aula para poder visualizar o escuchar a intérpretes y equipos electrónicos para experimentar (Asensio, 2004), manipular el sonido y crear nueva obra. En cambio, Zapata Restrepo y Niño Morales (2018) afirman que la debilidad de los agentes de la educación musical para influir en la política pública como eje para cambiar modelos pedagógicos-musicales conservadores.

La fabricación y variedad de productos ha conseguido una experimentación real en alumnos y profesores.

Hay más modelos de saxofones que nunca y mejor contruidos con una tecnología desarrollada y una acústica mejorada (Azuara de Pablo, 2016), así como más variedad de

productos como cañas y boquillas para experimentar con el sonido o buscar la necesidad del saxofonista (Fernández Sánchez, 2017). En España, según Diago Ortega (2019) aún es un tema inexplorado que puede abrir nuevas vías de desarrollo. Los distintos métodos con CD, estudios contemporáneos y obras de nueva creación permiten explorar los efectos y técnicas necesarias para ello (Capellino Carlos, 2016).

El aprendizaje de un instrumento musical a temprana edad como es el caso del saxofón en conservatorios ayuda a “desarrollar la percepción auditiva y la discriminación de los instrumentos musicales.

En palabras de Pascual (2007): “Contribuye a la agudeza auditiva, que es necesaria para intervenir en el momento correcto dentro de un conjunto instrumental” (p. 266). Por tanto, la práctica del saxofón durante un tiempo prolongado desarrolla una formación importante y positiva en el joven saxofonista. Esta, puede involucrar a profesores y alumnos mediante una App que discrimine sonidos y grabaciones en un móvil para producir una experiencia satisfactoria (Calderón-Garrido et al., 2019).

La pedagógica y metodológica en la enseñanza de saxofón ha tenido una gran evolución en España

Los primeros saxofonistas tenían que formarse con clarinetistas (Ramírez, 2004). Con el PLAN 66 (Decreto 2618/1966) y la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990) se asentaron los principios para una educación del saxofón con mayúsculas. La inclusión del saxofón como materia específica de estudio en las leyes educativas ha contribuido a su desarrollo en España, así pasó el tiempo necesario para que los docentes de saxofón con su buen hacer formaran a generaciones de saxofonistas (García, Vera, Vera-Muñoz y Chorro, 2018). Estos a su vez han viajado más formándose en el extranjero, ganan más concursos, tocan en diversas orquestas europeas y acceden a estudiar en aulas de conservatorios como el de París, hito que muestra el nivel técnico y musical en nues-

tro país gracias a la red de conservatorios que se implementan en los últimos cincuenta años.

En España es necesario una reestructuración educativa que incluya la diversificación hacia otras músicas en la formación del saxofonista.

Se requiere establecer y elaborar unos contenidos en las programaciones, mediante una ley educativa, que respalde la inclusión de músicas como el jazz el pop o el flamenco en los conservatorios profesionales de música. Debe tener cabida profesores especialistas de este tipo de música con el fin de conseguir una educación más equitativa (Cruz, 2017) y que responda a las distintas demandas del mercado musical. España no ha sido capaz de establecer una política común (Martos Sánchez, 2013) y un plan de desarrollo cultural para la formación y permanencia de intérpretes con un perfil distinto a la música clásica. Por tanto, los saxofonistas salen con una educación clásica de un conservatorio, no interpretan con el mismo nivel de calidad otras músicas ni disponen de conocimientos de arreglos, armonía moderna o capacidad para generar un sonido que se adapte a las distintas posibilidades de un mercado laboral diverso.

El arte de la música encierra una verdad de orden sociológico que, trasladado a las bandas de música, transmite una raíz cultural de un pueblo, localidad o ciudad (Pacheco del Pino, 2012). En las bandas de música es requerido el saxofón, que tiene un papel relevante en el repertorio y en la plantilla de la banda (Lorenta Monzón, 2018). Por tanto, el saxofonista es influido sociológicamente por el repertorio de la banda, por el factor humano en cuanto a valores y amistades, además de tener en muchos casos una educación musical previa al conservatorio profesional. Debido a la existencia de estas agrupaciones muchos saxofonistas encuentran y conocen la motivación suficiente para seguir con sus estudios profesionales, no exentos de dificultades técnicas (Rojas Vaca, 2018).

Por último, y como colofón podemos indicar que, en la educación de los saxofonistas, los

conservatorios pueden integrar equipos mixtos de profesores para que el saxofonista pueda seguir distintos itinerarios de estudio (Cruz, 2017; Lucas Halley, 2018) y recibir una educación musical de éxito para desempeñar un puesto de trabajo acorde con el mercado laboral existente. Es una tarea de modernización que se debe llevar a cabo en los conservatorios, puesto que en su origen fueron concebidos de distinta forma a la actual sociedad. El rol del maestro de saxofón es determinante en el aula para adaptar curricularmente contenidos de investigación, tecnología (Díez Latorre y Carrera Farran, 2018) y músicas como jazz y flamenco. La anexión de la figura del docente innovador a la red de conservatorios transforma y concilia el proceso de enseñanza-aprendizaje del saxofonista en el conservatorio con la demanda del mercado laboral.

REFERENCIAS

- Adler, S. (2008). *El Estudio de la Orquestación*. Idea Books.
- Agüero, M. G. (2013). *Toward a redefinition of musical learning in the saxophone studios of Argentina*. (Thesis). <https://cutt.ly/Ye5afSb>
- Allen, A. J. (2013). *The Symphonious Saxophone: A History of the Large Saxophone Ensemble with a Quantitative Analysis of Its Original Literature* (Thesis). University of South Carolina. <https://cutt.ly/5e5aQb5>
- Asensio Segarra, M. (2004). *Historia del Saxofón*. Rivera Editores.
- Asensio Segarra, M. (2012). *El Saxofón en España (1850-2000)*. (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM). <https://www.aedom.org>
- Azuara de Pablo, G. (2016). *Estudio paramétrico de la acústica de la boquilla del*

saxofón y fabricación según características (Proyecto Fin de Carrera). Universidad Politécnica de Madrid. <https://cutt.ly/0vppcyf>

Beltrán, J.M. (1871). *Método Completo de Saxofón*. Editorial casa Romero.

Bernabé, M. y Torres, M. (2017). ¿Qué formación didáctica recibe el futuro profesorado de clarinete en el grado superior? Reflexiones y propuesta curricular, *Arbor*, 193(783), a373. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1004>

Betancourth Pulido, H., y Gustems Carnicer, J. (2017). Los métodos de saxofón: una evolución desde la música clásica al jazz. *ARTSEDUCA*, 17, 58-77. <https://cutt.ly/Mvo698u>

Biblioteca Nacional de España (2012). *Jazz en la BNE, El Ruido Alegre*. Biblioteca Nacional España.

Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., y de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.60768>

Calvo Moreno, J.M. (2017). *Música popular, tecnología digital e industria discográfica: hacia un modelo de nuevas posibilidades comunicativas y comerciales* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Cara, M., Álvarez, R., y Biggio, G. (2020). Profesionalización de saxofonistas en Chile: Estudio de casos en Santiago y Valparaíso. *Neuma (Talca)*, 13(1), 144-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-53892020000100144>

Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L., y

Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. c10.5209/RECIEM.54828

Castillo, G. (2005). Entrevista a Víctor de Diego. *Revista de Jazz*, 9, 44-48. <https://cutt.ly/qvpqLMS>

Capellino Carlos, R. (2016). *La Música Contemporánea en los Conservatorios de Música: La práctica y la exploración sonora del saxofón como herramienta de futuro* (Trabajo Fin de Máster). Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/163535>

Cipolla, J. M. (2009). Pedagogy of Master Clarinet and Saxophone Teacher, Joe Allard: A Panel Discussion. *The Clarinet*, 36(3), 50-52. http://works.bepress.com/john_cipolla/7

Cruz, I. M. (2017). *Redefining the Performance Degree Curriculum for the Crossover Saxophonist*. (Doctoral dissertation). University of Kentucky. <http://cutt.ly/XynNM4M>

Cupples, A. E. (2008). *Marcel Mule: His Influence on Saxophone Literature* (Doctoral dissertation). University of Maryland. <http://hdl.handle.net/1903/12933>

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28 (1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Díez Latorre, N., y Carrera Farran, X. (2018). Integración de las TIC en los procesos

- de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de Pedagogía en los conservatorios superiores de música. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 40-55. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/342681>
- Diago Ortega, J. M. (2019). La fabricación del saxofón en España y la Patente (1932) de Francisca Montserrat de Barcelona: un estudio morfológico y normativo desde los orígenes del instrumento. *Revista Catalana de Musicologia*, 12, 391-426. <https://doi.org/10.2436/20.1003.01.92>
- Eca Fiestas, J. L. (2020). *Análisis de los métodos musicales activos en la enseñanza musical aplicados por docentes en la Universidad Nacional de Música, 2020*. (Tesina). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50554>
- Eras, M. (2005). Entrevista a Xavier Figuerola, *Revista de Jazz*, 4, 45-51. <https://cutt.ly/YvpucVL>
- Fernández Sánchez, A. (2017). La Evolución de las Boquillas para el Saxofón Clásico. *Viento*, 20, 5-9. <https://cutt.ly/avpuYz3>
- Fernández Sánchez, A. (2019). *Aportaciones al repertorio clásico del saxofón desde la práctica con instrumentos de época. Montaje de un repertorio significativo comprendido entre 1918 y 1951* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/690566>
- Figuerola, X. (2005a). La caña, solución a posibles problemas, *Revista de Jazz*, 5, 88-90.
- Figuerola, X. (2005b). Vamos a doblarnos: saxo, clarinete, flauta y..., *Revista de Jazz*, 11, 75-76.
- Franco, J. (1969). *Manual de Instrumentación de Banda*. Editorial Música Moderna.
- Gugel, C. (2014). *Analysis of a recital: a report on four saxophone works by Paul-Agricole Génin, Fernande Decruck, Ida Gotkovsky, and Luciano Berio inspired by four important saxophone figures: Adolphe Sax, Marcel Mule, Daniel Deffayet, and Claude Delangle*. (Master off Music). <https://cutt.ly/AvpoeBs>
- Hong, E. Kim, B. & Han, K. (2016). Dr. Saxophone: Hybrid Saxophone Interface. In *3rd International Conference on Systems and Informatics (ICSAI 2016)*. <https://doi.org/10.1109/ICSAI.2016.7811124>
- Kantaros, A., & Diegel, O. (2018). 3D printing technology in musical instrument research: reviewing the potential. *Rapid Prototyping Journal*, 24(9), 1511-1523. <https://doi.org/10.1108/RPJ-05-2017-0095>
- Kochnitzky, L. (1949). *Adolphe Sax and his Saxophone*. New York: Belgian Government Information Center.
- Lencina-Sánchez, A. (2017). *El saxofón "clásico" en España a través de sus grabaciones: recopilación y estudio (2006-2011)*. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4830>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985, 21015 a 21022. <https://cutt.ly/Zvpktrt>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://cutt.ly/DkuDcvx>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006,

17158 a 177207. <https://cutt.ly/Dku-DGLi>

- López García, N. J. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41), 56-76. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>
- López García, A., Moreno Vera, J. R., Vera-Muñoz, M. I., y Mira Chorro, I. (2018). La enseñanza-aprendizaje del saxofón: relación interdisciplinar música, artes y emociones. *Revista Estudios*, 36, 495-523. <https://doi.org/10.15517/RE.VOI36.33513>
- Lorenta Monzón, N. (2018). El papel de las bandas de música en el desarrollo del saxofón en España durante la segunda mitad del siglo XIX. *Estudios bandísticos: Wind Band Studies*, 2, 9-25. <https://cutt.ly/evfp7q>
- Lorenzo, T. (2005). *El Arreglo, un Puzzle de Expresión Musical*. J.M. Bosch Editor
- Lucas Halley, B.A.M.M. (2018). *Models of Successful University Saxophone Studio Teaching: Three Interviews on Background, Process, and Teaching Philosophy*. (Thesis). Texas Tech University. <https://hdl.handle.net/2346/82657>
- Marcos y Más, J. (1889). *Método Completo y Progresivo de Saxofón y Sarrusofón*. Litografía del sucesor de Fernández de la Torre. BNE. <https://cutt.ly/qvpdk15>
- Marqués, K. (2014). Abordagem Histórica das Técnicas estendidas para o Saxofone. *Revista Música Hodie, Goiânia*, 14(2), 156-164. <https://cutt.ly/EvpdSNi>
- Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 43-50.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2001). *Guía de Iniciación al Saxofón*. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Mira Chorro, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/11230>
- Pacheco del Pino, M. A. (2012). *Bandas de música en los montes de Toledo: su aportación a la educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/2643>
- Pascual, P. (2007). *Didáctica de la Música*. Pearson Prentice Hall.
- Pérez Aranda, F., y Luján Artero, J.C. (2002). *Construye tu propia Caña*. Mundimúsica Ediciones, S.L.
- Pérez Morell, E. (2016). Análisis histórico de la utilización del doble/triple picado en el saxofón y su enseñanza en la actualidad (Tesis Doctoral). Universitat Politècnica de València). <http://hdl.handle.net/10251/62319>
- Pinksterboer, H. (2000). *Saxofón*. Mundimúsica Ediciones, S.L.
- Ramírez, J.A. (2004). *El Saxofón: Instrumento del siglo XXI*. Rivera Editores.
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. *Boletín Oficial del Estado*, 206, de 27 de agosto de 1992, 29781 a 29800. <https://cutt.ly/Yvpkx0S>
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas Profesionales de Música. *Boletín Oficial del Estado*, 18, de 20 de enero de 2007,

28853 a 2900. <https://cutt.ly/XvpkPvc>

Real Decreto 300/2019, de 26 de abril, por el que se crea la especialidad de Timple en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad, y se modifica el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 118, de 17 de mayo de 2019, 52992 a 52998. <https://cutt.ly/evpkNO8>

Rojas Baca, V. (2018). *Propuesta metodológica "saxofón fácil" para el mejoramiento del aprendizaje de la ejecución del saxofón en los alumnos de la banda de música de la institución educativa nacional "San Nicolás" de la ciudad de Huamachuco-2018*. <http://renatiqa.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/236021>

Pereira Salgado, J. C. (2017). *La enseñanza del saxofón en universidades brasileñas y colombianas: la visión de seis profesores universitarios* (Disertación maestría). Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-ARZP3F>

Sánchez Blázquez, D. (2017). Sax-Klangfarbenmelodien: Tras la expresividad tímbrica en el repertorio para saxofón de finales del S. XX. *ÍMPAR: Online Journal for Artistic Research*, 1(2), 71-78. <https://doi.org/10.34624/impar.v1i2.790>

Sánchez-Escribano, E. y Gértrudix-Barrio, F. (2019). Estado de la enseñanza integrada de música en España: concepto, clasificación y trayectoria de los centros integrados de música. En

T. Sola, M. García, A. Fuentes, A-M. Rodríguez y J. López (eds.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (2106-2119). Ed. Dykinson.

Sanz López, S. (2016). La familia del saxofón en el repertorio sinfónico del siglo XIX. *AV Notas revista de investigación musical*, (1), 68-77. <https://cutt.ly/mvpsEMv>

Scott, R. (2005). *Método Graduado para el Estudio del Saxofón*. Ediciones Boileau.

Teal, L. (1963). *The art of saxophone playing*. Summy-Birchard Music. <https://cutt.ly/de5aur3>

Villafruela, M. (2007). *El Saxofón en la Música Docta de América Latina*. Universidad de Chile, Facultad de Artes.

Vilar Torrens, J. M. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker*, 16, 341-350. <https://cutt.ly/YvpjgDa>

Zapata Restrepo, G. P., y Niño Morales, S. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 6. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dccr>



ARTE Y SALUD

**ARTE Y BIENESTAR EMOCIONAL EN TIEMPOS DE
CONFINAMIENTO OBLIGATORIO:
EVIDENCIAS PARA ESTRECHAR LA RELACIÓN ENTRE LAS
POLÍTICAS CULTURALES Y DE SALUD MENTAL**

**ART AND EMOTIONAL WELL-BEING IN TIMES OF MANDATORY CONFINEMENT:
EVIDENCE TO STRENGTHEN THE RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL AND
MENTAL HEALTH POLICIES**

TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ

ESTEBAN CRUZ HIDALGO

JOSÉ FRANCISCO RANGEL PRECIADO

FRANCISCO MANUEL PAREJO MORUNO

Universidad de Extremadura

RESUMEN

La pandemia del coronavirus ha obligado a los gobiernos de todo el mundo a promulgar medidas desconocidas hasta ahora para frenar sus peores consecuencias económicas y sociales. En España, el Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo de 2020 declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Desde ese momento se procedió al confinamiento generalizado de la población en sus casas, permaneciendo los menores de edad encerrados entre el 14 de marzo y el 26 de abril de 2020. En este estudio identificamos los comportamientos, emociones y síntomas físicos que han podido padecer los menores derivados del confinamiento. También analizamos si el desarrollo de actividades creativas durante el confinamiento ha motivado en ellos alteraciones emocionales y conductuales. Los resultados constatan que la realización de estas actividades tiene efectos positivos, contribuyendo a mitigar de forma significativa algunos síntomas como el nerviosismo o el apego excesivo a los adultos, mejorando también de forma perceptible su conducta y actitud ante esta situación extraordinaria. La investigación se completa comparando los efectos del confinamiento con la hospitalización pediátrica, incidiendo en los cambios actitudinales y de sociabilidad de los menores. Frente a la tendencia actual hacia el desplazamiento de la educación artística de los planes de estudios, las evidencias encontradas refuerzan las demandas de que el arte ocupe un lugar esencial en la sociedad; un papel que va más allá del estrecho espacio tradicionalmente acotado a la Economía de la Cultura y dirigido por las actividades de mercado. Como conclusión, reflexionamos sobre la dirección que la política económica debería tener para poner en relación la política cultural y las políticas de salud mental desde etapas tempranas.

PALABRAS CLAVE

Aislamiento social, Educación artística, Beneficios emocionales del arte, Política social, Bienestar en menores, Desmercantilización de la cultura

ABSTRACT

The coronavirus pandemic has forced governments around the world to enact hitherto unknown measures to curb its worst economic and social consequences. In Spain, Royal Decree 463/2020 of March 14, 2020 declares the state of alarm for the management of the health crisis situation caused by COVID-19. From that moment, the population was confined to their homes in a general way, with minors being locked up between March 14 and April 26, 2020. In this study we identify the behaviors, emotions and physical symptoms that they may have suffered minors derived from confinement. We also analyze whether the development of creative activities during confinement has motivated emotional and behavioral changes in them. The results confirm that the performance of these activities has positive effects, contributing to significantly mitigate some symptoms such as nervousness or excessive attachment to adults, also significantly improving their behavior and attitude in this extraordinary situation. The investigation is completed comparing the effects of confinement with pediatric hospitalization, influencing the attitudinal and sociability changes of minors. Faced with the current trend towards the displacement of artistic education from the curricula, the evidence found reinforces the demands that art occupy a central place in society; a role that goes beyond the narrow space traditionally limited to the Economy of Culture and directed by the market. In conclusion, we reflect on the direction that economic policies should have to relate cultural policy and mental health policies from the early stages.

KEYWORDS

Social isolation, Artistic education, Emotional benefits of art; Social policy, Well-being in minors, De-commodification of culture.

INTRODUCCIÓN

Con la aparición del coronavirus SARS-CoV-2 la cotidianidad en la vida de los individuos se ha visto alterada. La epidemia ha obligado a modificar cada uno de los comportamientos sociales, laborales y de ocio, así como las actuaciones en los colegios y universidades, e incluso en los parques y supermercados. En definitiva, la nueva normalidad sobrevenida por la enfermedad infecciosa COVID-19 ha traído consigo una nueva sociabilidad.

En otro orden de cosas, la creatividad constituye una herramienta integral del desarrollo emocional y educativo en los menores, que favorece el autodescubrimiento y potencia las capacidades subyacentes, fomentando también el afrontamiento de situaciones emocionalmente desestabilizadoras (Monroy, 2006; Carpena y López, 2012). Con el confinamiento, el aislamiento social ha paralizado las interacciones sociales directas de los menores con otros menores. La paralización del contacto social, tanto en los espacios de enseñanza como en los entornos lúdicos donde tienden a relacionarse, exige de preguntarse sobre cómo están afectando estas circunstancias a los menores, algo que hemos hecho en este estudio que centramos en las semanas donde el distanciamiento social ha sido total.

Por un lado, es conocido que el aislamiento social produce un impacto de diversa índole en los individuos. Y que son las interacciones y relaciones sociales que el individuo mantiene las que refuerzan el afrontamiento de situaciones traumáticas, al reducir su inseguridad y estrés, y al minimizar aquellos riesgos sobre los cuales se siente vulnerable (Mayo, 2018, p.106). Estimamos que, a lo largo del confinamiento, esta vulnerabilidad se ha visto fuer-

temente desatendida en los menores, ya que el contacto social durante varias semanas no ha sido posible por causa de las estrictas y necesarias medidas aplicadas para proteger la salud pública. Por otro lado, observando la explosión de iniciativas artísticas que han surgido en pleno confinamiento, nos preguntamos si estas actividades creativas podían estar aliviando o conteniendo dichos síntomas derivados del aislamiento social. En este sentido, se percibe que la creatividad ha podido ser un puente social frente a la situación adversa que nos ha sobrevenido, al dotar a los individuos de recursos para mejorar su resiliencia y su capacidad de adaptación a esta situación traumática. En suma, el arte se ha reivindicado como un acto individual y colectivo al mismo tiempo, cumpliendo un objetivo fundamental de socialización (Fernández-Cao, 2011, p.33), tan necesario en este tiempo de confinamiento, verificándose su doble carácter "autónomo" y de "fait social" que le atribuyera el filósofo Adorno cinco décadas atrás (Adorno, 1970 [1983], pp.15 y 23).

Bajo este planteamiento, nuestra hipótesis de partida suscita que el arte es un acto recurrente que alivia las consecuencias negativas que derivan de la falta de contacto social, tan necesaria siempre y más en situaciones como la que estamos viviendo. Para contrastarla hemos construido un cuestionario que permite recoger los síntomas derivados por la situación extraordinaria de aislamiento social que los menores sufren, así como la realización de actividades artísticas durante el confinamiento, siendo sensible también al comportamiento observado por los padres en sus hijos durante las semanas de cuarentena. El objetivo de nuestro estudio es analizar si se evidencia una relación

positiva entre el desarrollo de estas actividades y el estado emocional de los menores, en el contexto de una situación traumática que provoca grandes cambios en sus vidas. Como no existen en la literatura estudios sobre experiencias similares, dada la novedad histórica de una pandemia global en tiempos modernos, creemos conveniente comparar nuestros resultados con los examinados en la literatura sobre hospitalización pediátrica (Del Barrio y Mestre, 1989; Lizasoáin y Polaino-Lorente, 1992; Fernández-Castillo y López-Naranjo, 2006; Hernández y Rabadán 2013; Cruz, Mejías y Machado, 2014). Nuestros resultados indican que los efectos asociados al aislamiento social derivado de la pandemia guardan cierta semejanza con los encontrados en tales circunstancias, tanto en aspectos emocionales como cognitivo-conductuales.

El artículo se estructura de la siguiente forma. Tras este primer apartado a modo de introducción, abordamos en un segundo punto el contexto inusual que caracteriza el momento en el que transcurre nuestra investigación: la pandemia que ha obligado al mundo a encerrarse en sus casas durante semanas en pleno siglo XXI. También aquí revisamos la literatura sobre hospitalización pediátrica, que nos sirve de base sobre la cual construir nuestra investigación ante la carencia de antecedentes concretos de esta situación. En el tercer punto se expone el papel jugado por el arte y la creatividad en diversas dimensiones vitales para el individuo. En el cuarto apartado desarrollamos la metodología utilizada, las características de la muestra y los resultados obtenidos sobre los beneficios declarados por los padres de los menores con relación a la realización de actividades creativas durante el periodo de encierro estricto. Por último, y a modo de conclusiones, comparamos nuestros resultados con aquellos observados en la literatura sobre hospitalización pediátrica y realizamos una reflexión sobre los beneficios del arte para los individuos.

EFFECTOS DEL AISLAMIENTO SOCIAL EN MENORES

Ciertamente, por qué negarlo, no sabemos mucho de la enfermedad infecciosa COVID-19. Su origen sigue siendo controvertido y borroso. Los estudios sobre su diseminación por el mundo ofrecen información que cambia los consensos frágiles previos; y mientras el virus conviva con nosotros, el mundo estará sujeto a una incertidumbre gobernada por su amenaza. Sea lo que sea, la normalidad se modifica y toma cuerpo mientras redactamos este estudio. Y tardará un tiempo hasta que la comunidad científica establezca, desde la perspectiva que da la distancia con los acontecimientos, una serie de consensos en cada campo de estudio sobre lo acontecido en estos meses.

A día de hoy, se tiene constancia de que es a finales de 2019, en la ciudad China de Wuhan, cuándo y dónde se comienzan a detectar un número considerable de neumonías provocadas por un virus del tipo coronavirus, el SARS-CoV2. La enfermedad, denominada por la OMS como COVID-19, es la primera epidemia mundial del mundo moderno (Gou *et al.*, 2020, p.2; Ramos, 2020, p. 225). Hasta la fecha, el origen de la infección se localiza en el mercado de mariscos de Huanan. Si bien los científicos aún no han podido identificar con total fiabilidad la fuente animal de la que mutó el virus siendo transferida al ser humano, son varios los autores que sospechan del murciélago (Palacios *et al.*, 2020: p.2; Shereen *et al.*, 2020: p.96). Debido a su alta contagiosidad y rápida propagación, el virus se extendió de forma inmediata a más de 100 países (Shereen *et al.*, 2020, p.96). Tras una respuesta inicial tímida, y conforme el virus se convertía en una amenaza real para el colapso de sus sistemas sanitarios, casi todos los gobiernos comenzaron a tomar decisiones drásticas para evitar el contagio masivo. Según los primeros estudios de los que tenemos constancia, se observa que el 31 por ciento de los pacientes ingresados con coronavirus tienen problemas para respirar, y que en un 75 por ciento de los casos aparecen neumonías bilaterales. Dos de

las manifestaciones clínicas más comunes que se observan en los pacientes son la aparición de fiebre y tos, dándose ambas en más de un 80 por ciento de los afectados (Rothan y Byrreddy, 2020, p.1; Palacios *et al.*, 2020, p.4).

En España se decretó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 (Gómez, 2020, p. 29), y los menores no pudieron salir de sus domicilios al menos hasta el domingo 26 de abril de 2020, día en el que se levantó para ellos, y solo parcialmente, el confinamiento. Entre estas dos fechas hemos recogido los datos referentes a este estudio a través de un cuestionario que se ha sometido vía online dirigido a sus padres. Además, el 13 de marzo fue el último día en que los niños y niñas asistieron a la escuela y tuvieron contacto social directo con otras personas que no pertenecieran a su núcleo familiar más próximo, con quienes conviven. En total han sido 43 días sin salir de sus domicilios, restricción que apenas han esquivado aquellos menores con patologías muy específicas, a quienes se ha permitido pasear acompañados por un adulto. Solo a partir de entonces ha comenzado una desescalada progresiva, pudiendo salir los menores 1 hora al día a pasear junto a un adulto, manteniendo, eso sí, las medidas de higiene, protección y distancia social adecuadas. Este hecho, creemos, cambia cualitativamente la situación de los menores con respecto a las semanas anteriores, razón por la cual decidimos acabar aquí la recolección de los datos que conforman nuestra muestra.

Este estudio carece de antecedentes concretos, dado que el confinamiento social del país es una experiencia sin precedentes históricos en el mundo moderno. Aunque se han producido pandemias víricas en otras ocasiones, hasta el día de hoy nunca habían implicado a todos los continentes al mismo tiempo, ni habían resultado ser víricamente tan contagiosas. La excepcionalidad del fenómeno hace que resulte muy complicado encontrar investigaciones que analicen los problemas que puedan surgir en tales circunstancias. Por las semejanzas que tiene con respecto a la interrupción de la vida

normal de los individuos, recurrimos a investigaciones relacionadas con el aislamiento que se produce cuando un menor es hospitalizado para guiar nuestro estudio sobre qué efectos podrían derivarse del aislamiento social fruto del confinamiento.

La hospitalización se caracteriza por la interrupción de la vida cotidiana. Paraliza casi todas las relaciones del individuo con el entorno, ya sean a nivel familiar, escolar y social (Lizasoáin y Ochoa, 2003, p.76; Hernández y Rabadán, 2013, p. 168). Si bien existen factores lógicamente asociados con el ingreso en el hospital, esta suspensión de su vida normal conlleva la aparición de aspectos psicológicamente adversos que alteran la cognición, las emociones y las conductas de los individuos (Cruz, Mejías y Machado, 2014, p. 464). Algunas de estas alteraciones pueden ser: comportamientos agresivos; trastornos del sueño; dependencia afectiva; comportamientos evitativos; trastornos del apetito; dificultades para concentrarse; ansiedad; miedo; temor; tristeza; depresión; y apatía (Lizasoáin y Ochoa, 2003, pp.79-80; Lizasoáin y Polaino-Lorente, 1992, p.57; Gutiérrez, 2017, p. 166). Otros autores afirman que en los niños de más temprana edad pueden aparecer: llantos; inquietud; y conductas regresivas, entre otros síntomas (del Barrio y Mestre, 1989, p.86).

De entre todas las alteraciones citadas la ansiedad ocupa un lugar destacado en la literatura, apareciendo con bastante frecuencia en la hospitalización pediátrica como causa de una serie de factores limitantes que perjudican el aprendizaje de los menores (López-Naranjo y Fernández-Castillo, 2006, p.571). En el caso que es objeto de análisis, sí es cierto que los menores continúan manteniendo un nexo con el ambiente educativo propio a través de la figura del profesor o profesora y no una desconexión total; por ejemplo, los menores reciben clases online o reciben material para realizar tareas en sus casas. Sin embargo, la sensación de ansiedad derivada de este contacto meramente virtual, al que no están habituados en un momento como este, junto con el aislamiento

social y la ausencia de relación directa con los compañeros y compañeras de clase, puede tener unos efectos similares para el aprendizaje.

Debemos tener en cuenta que las diferencias ambientales en ambos casos pueden ser importantes para los resultados obtenidos. Los menores hospitalizados pasan a vivir en un ambiente "hostil", desconocido para ellos como son las habitaciones del hospital, lo que promueve una serie de hándicaps que afectan al impacto psicológico del menor (Liza-soáin y Ochoa, 2003, p.78). En este sentido, el confinamiento de los menores no tiene lugar en ambientes desconocidos, sino en sus propios hogares. Están en un lugar seguro y conocido, circunstancia que es cualitativamente muy diferente. Otro factor que claramente puede motivar resultados distintos es el temor a procesos dolorosos como los asociados al ingreso hospitalario derivados de la enfermedad. Esto incluye el dolor o malestar propio de la enfermedad, pero también el dolor asociado al tratamiento médico, derivado este de las pruebas e intervenciones médicas que son percibidas como amenazantes, dolorosas y peligrosas por ellos (Fernández-Castillo y López-Naranjo, 2006, p.633; López-Naranjo y Fernández-Castillo, 2004, p.4).

ARTE Y CREATIVIDAD: ENTRE LA AUTONOMÍA Y EL HECHO SOCIAL

El arte es un elemento que lleva entre nosotros desde épocas inmemorables. Debido a su alta capacidad multidisciplinar, se considera un término complejo que ha ocasionado discusiones apasionadas entre los distintos profesionales desde la perspectiva correspondiente de cada disciplina (Granados, 2009, p.52; Eco, 1970, 127). El estudio del papel social jugado por el arte aparece con las primeras huellas del ser humano. Klein (2012, p.30) identifica la unión entre arte y objetivos terapéuticos desde la prehistoria. Este hecho sugiere que el arte ha estado unido y ligado al desarrollo del individuo desde los inicios de la humanidad.

Del mismo modo, la creatividad aparece en edades muy tempranas. Tanto es así que Erro-

teta (2011, p.29) sitúa el primer acto creador del individuo en el "chupeteo"; es decir, en el acto que se produce después de haberse alimentado a través del pecho de la madre y ser apartado de él. La respuesta del bebé al no obtener aquello que demanda es la sustitución del objeto faltante. Ello le sirve para calmar el llanto y autosatisfacerse, desarrollando así el primer acto de creación, el cual aparece en forma de alucinación que le permite sustituir el objeto deseado. Como ilustra este ejemplo, la creatividad acompaña al individuo desde la primera infancia. En edades más avanzadas, la facultad de crear se desarrolla a través de los juegos que realizan los menores (Vigotsky, 2003, p.5), para quienes el juego es una herramienta de descubrimiento, aprendizaje y autoconocimiento muy importante en el día a día; y que produce en los individuos satisfacción (Fernández, 2003, p. 140). Estos actos lúdicos son imprescindibles para su desarrollo social, comunicativo y espiritual (de Valdenebro, 2001, p.63). En este artículo no vamos a profundizar en el juego, o en la relación entre el arte y el juego. Bastará apuntar que la realización de actividades artísticas es un acto de experimentación autónomo que contiene en sí mismo un proceso de descubrimiento individual y un elemento de juego, que puede cubrir los aspectos involucrados en momentos donde no podemos acceder a él.

El proceso creador y su funcionamiento, tanto desde el punto de vista patológico como salvable, ha suscitado un gran interés. Hoy día se considera que una persona creativa tiene más capacidad para adaptarse cognitiva y afectivamente al medio y a los cambios (Granados, 2009, p.54). Es por esta razón que haremos referencia al acto creador tal y como es planteado por autores como Fernández-Cao (2011), quien afirma que un individuo que se enfrenta a algo nuevo e imprevisto tiende a cuestionarlo y rechazarlo. La posibilidad de adaptarse a esa novedad es brindada por la creatividad; esto es, la facultad de crear es desarrollada como una herramienta que amplía las capacidades y habilidades del individuo, que fomenta su flexibilidad permitiéndole una búsqueda

de soluciones que le permiten adaptarse a lo nuevo (Fernández-Cao, 2011, p.20 y 25).

Vigotsky (2003, p.4) considera que una persona creativa tiene la vista puesta hacia el futuro y es capaz de intervenir en su presente. El arte muestra al individuo su propia realidad, le permite comunicarse y expresarse reflejando sus emociones sin necesidad de verbalizar. Incluso las creaciones imaginarias son “modificaciones de lo empíricamente presente”, como advierte Adorno (1970 [1983], p.34). Pintar, por ejemplo, es un acto que permite al individuo entender su mundo y lo que le rodea; le permite ser; le permite aunar lo particular y lo colectivo, y es de este modo que el individuo parte de sí para relacionarse con el otro (Fernández-Cao, 2011, pp.19, 23 y 33). Desde el garabato de los más pequeños a los dibujos o pinturas más elaboradas de los adolescentes, independientemente de las habilidades artísticas que posean; e incluso carentes de la búsqueda consciente de una belleza estética; cada creación tiene una intención y un motivo subyacente. Como lo expresa Fernández-Cao (2011, p.33) o Lotman (1982), las creaciones artísticas son actos de comunicación. Winnicott (1971, p.115) va mucho más allá y señala que es la creatividad lo que hace que el individuo perciba que la vida merece la pena.

TRABAJO EMPÍRICO: ARTE, EMOCIONES Y COVID-19

METODOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

El método utilizado para esta investigación es la encuesta. Se ha diseñado un cuestionario siguiendo la evidencia mostrada por la literatura relacionada con la hospitalización pediátrica, pues creemos que muchas observaciones pueden adaptarse, en virtud de su semejanza más que de sus diferencias, a la situación de confinamiento motivada por la epidemia. El cuestionario se lanzó el día 8 de abril de forma online, referente al estudio emocional de los menores y a las implicaciones que la realización de actividades artísticas está teniendo sobre su comportamiento y bienestar emocional

durante el confinamiento en su etapa íntegra. El período de recogida de datos se extendió, concretamente, desde el 8 de abril hasta el 26 de abril, día, este último, en que se optó por no recoger más datos, dado el levantamiento parcial del confinamiento para los menores (a partir de entonces, los menores podían ya salir a pasear durante 1 hora diaria). No tener en cuenta este cambio y seguir con la recolección de datos habría distorsionado, según nuestro criterio, los resultados del estudio.

Respondieron al cuestionario un total de 48 padres y madres. El conjunto de sujetos que forman la muestra son 75. La diferencia entre el número de la muestra y el de los cuestionarios se produce porque en algunas viviendas se encuentran confinados más de un menor. Con estas 75 observaciones se crea la base de datos codificando las respuestas declaradas en los cuestionarios online.

El cuestionario contiene unas primeras preguntas de clasificación para presentar la composición de la muestra por edades, sexo, si habían salido a la calle o no durante los días en que el encierro absoluto se mantuvo, y si tenían alguna patología. Reflejamos brevemente las características de la muestra en función de estas características. Primero, debe indicarse que existe una amplia variedad de edades. En las edades comprendidas entre 1 y 5 años, correspondiente a la etapa de educación infantil, nos encontramos con 30 observaciones, 11 de ellas relativas a menores con 5 años. En las edades incluidas entre 6 y 12 años, referente a la etapa de educación primaria, disponemos de 36 observaciones. En relación a la etapa adolescente, que abarca desde los 13 a los 17 años, solo tenemos 9 observaciones. Segundo, en lo relativo al sexo, del conjunto de la muestra prácticamente la mitad son niños (49 por ciento) y la otra mitad son niñas (51 por ciento). Tercero, la gran mayoría de los menores no han salido en ningún momento a la calle durante el tiempo de confinamiento (en concreto, un 92 por ciento, frente a un 8 por ciento que sí ha salido, aunque sea puntualmente). Además, de este bajo porcentaje

menos de la mitad de los que han indicado haber salido declara que el niño o niña tenía alguna patología, que son el 3 por ciento de la muestra. Si bien ninguno de ellos declaraba tener una de las patologías indicadas como excepción bajo el estado de alarma para salir de su domicilio.

SÍNTOMAS APRECIADOS DURANTE LA CUARENTENA

Dado que el confinamiento decretado es un suceso excepcional y supone una interrupción de la vida cotidiana, tanto para los adultos como para los menores, a través de esta investigación hemos identificado los posibles síntomas físicos y emocionales que la cuarentena

puede causar y su incidencia en este segundo grupo. Para ello se ha creado el Gráfico 1 con la información obtenida de los cuestionarios. Observamos que casi un tercio de los niños y niñas de la muestra no han padecido ningún síntoma; mientras que los dos tercios restantes sí, en buena parte de los casos más de uno. De mayor a menor, los síntomas observados por los padres en los menores son: alteraciones del sueño (42,67 por ciento); dolor de cabeza (28 por ciento); cambios en los hábitos alimenticios (25,33 por ciento); disminución del apetito (10,67 por ciento); pesadillas (8 por ciento); ha vuelto a mojar la cama (6,67 por ciento); y dolor de estómago (6,67 por ciento).

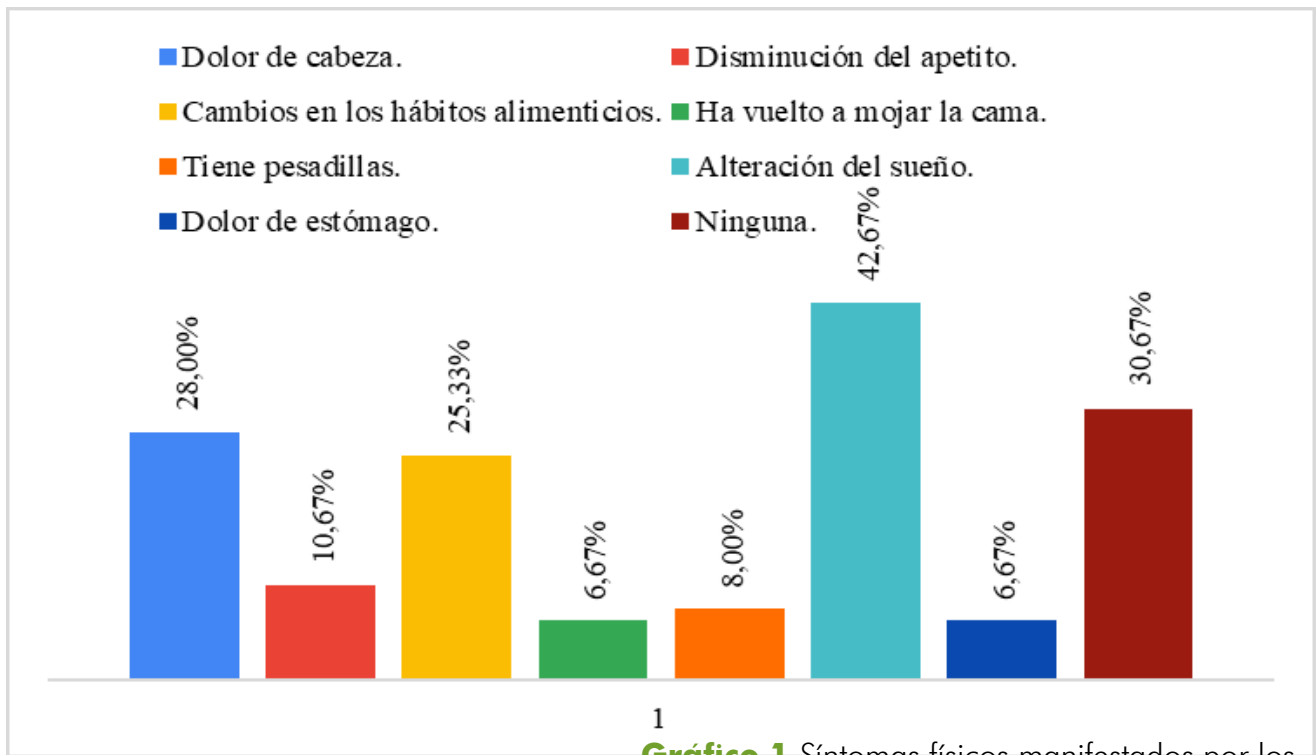


Gráfico 1 Síntomas físicos manifestados por los menores durante la cuarentena

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto que hemos identificado se refiere a aquellas emociones o comportamientos que han mostrado los menores encerrados en sus hogares durante este largo período. En el Gráfico 2 se presentan los síntomas emocionales que han manifestado los menores durante la cuarentena. El 17,33 por ciento de los padres afirman no haber observado ningún tipo de síntoma emocional en ellos; mientras que una amplia mayoría, el 82 por ciento, ha respondido de modo afirmativo marcando varios de estos síntomas. De mayor a menor, los síntomas emocionales observados declarados son: nerviosismo (41,3 por ciento); apego excesivo con

el adulto (37,33 por ciento); negación a participar en actividades familiares y tristeza (17,33 por ciento); llantos constantes (16 por ciento); incapacidad para relajarse (14,67 por ciento); rabia (14,67 por ciento); agresividad (13,33 por ciento); regresión a comportamientos de etapas anteriores e incapacidad de controlar sus emociones (13,33 por ciento); preocupaciones y miedos recurrentes (12 por ciento); ansiedad (9,33 por ciento); ha reducido su dedicación al juego (8 por ciento); tristeza (6,67 por ciento); incapacidad para controlar sus emociones (5,33 por ciento); y comportamientos auto lesivos (1,33 por ciento).

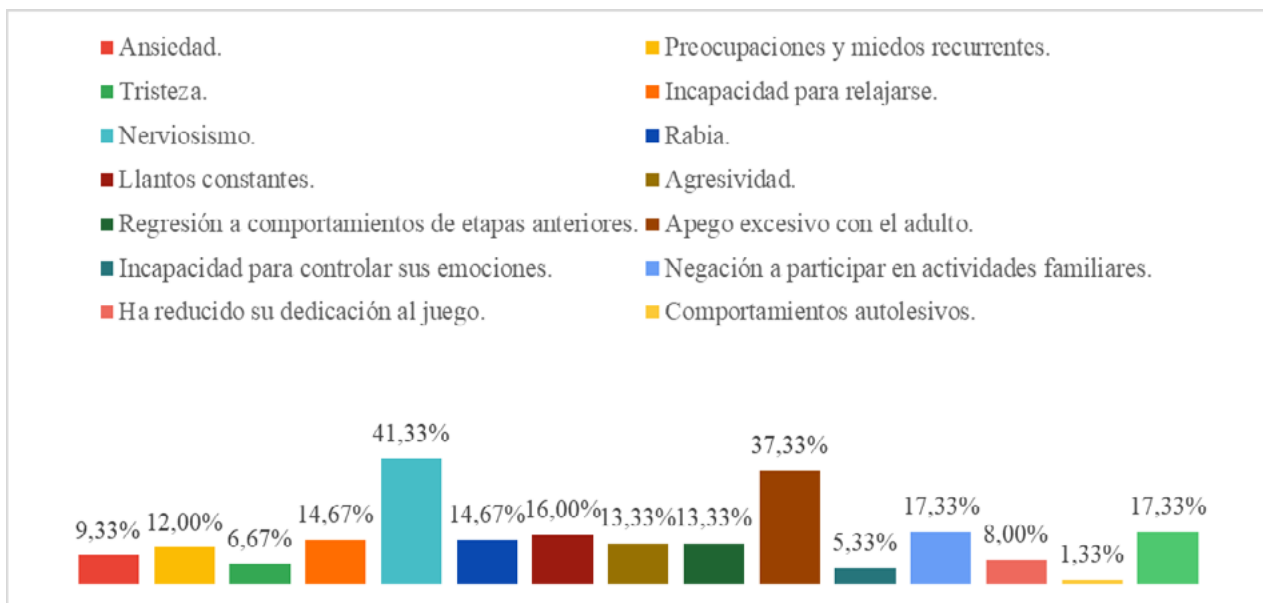


Gráfico 2 Síntomas emocionales manifestados por los menores durante la cuarentena

Fuente: Elaboración propia.

Con los resultados reflejados por estos dos gráficos podemos señalar que entre una cuarta parte y la mitad de los niños han mostrado los siguientes cinco síntomas durante la cuarentena: alteraciones de sueño; dolor de cabeza; cambios en los hábitos alimenticios; nerviosismo; y apego excesivo por con los adultos.

CREACIÓN ARTÍSTICA Y SUS EFECTOS

En lo referente a la realización de actividades de creación artística, los resultados se muestran en el Gráfico 3. Un porcentaje muy elevado, el 83 por ciento de la muestra, ha realizado estas actividades, frente a un 27 por ciento que no.

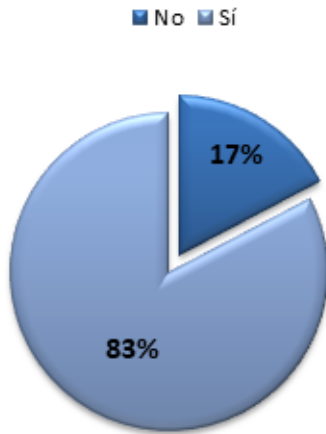


Gráfico 3. Realización de actividades artísticas durante la cuarentena
Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos estas cifras con las mostradas en el Gráfico 4 se deriva un dato interesante: un porcentaje mucho menor, el 48 por ciento, asistía a iniciativas creativas de forma regular antes de que el estado de alarma se declarase; esto es, un 35 por ciento más de niños y niñas realizan actividades artísticas durante el confinamiento que antes del mismo no realizaban.

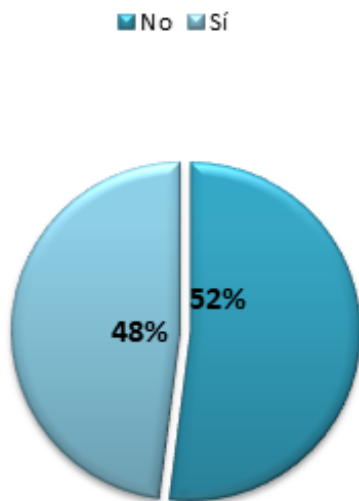


Gráfico 4. Realización de actividades artísticas antes de la epidemia
Fuente: Elaboración propia.

Dada la gran diferencia entre los sujetos que realizan actividades artísticas en sus domicilios que observamos en el Gráfico 3 y la asistencia o participación en actividades artísticas antes del confinamiento que ilustra el Gráfico 4, vemos interesante observar el tiempo semanal que estos menores dedican a ello durante su encierro. Esto lo hacemos en el Gráfico 5.



Gráfico 5. Tiempo dedicado a la realización de actividades artísticas durante la cuarentena
Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 5 observamos que un 8 por ciento de los menores hace alguna creación al menos 3 veces a la semana, un 24 por ciento de la muestra más de 3 veces por semana, y un 25 por ciento lleva a cabo dichas actividades de forma diaria. En total un 57 por ciento desarrolla este tipo de actividades de forma más o menos cotidiana, lo que se acerca al 48 por ciento que declaran haber asistido a actividades artísticas o talleres habitualmente antes de la declaración del estado de alarma que conllevó al confinamiento.

Por último, recogemos en el Gráfico 6 los beneficios que han sido detectados producidos por las actividades de creación artística que los menores han desarrollado en sus domicilios.

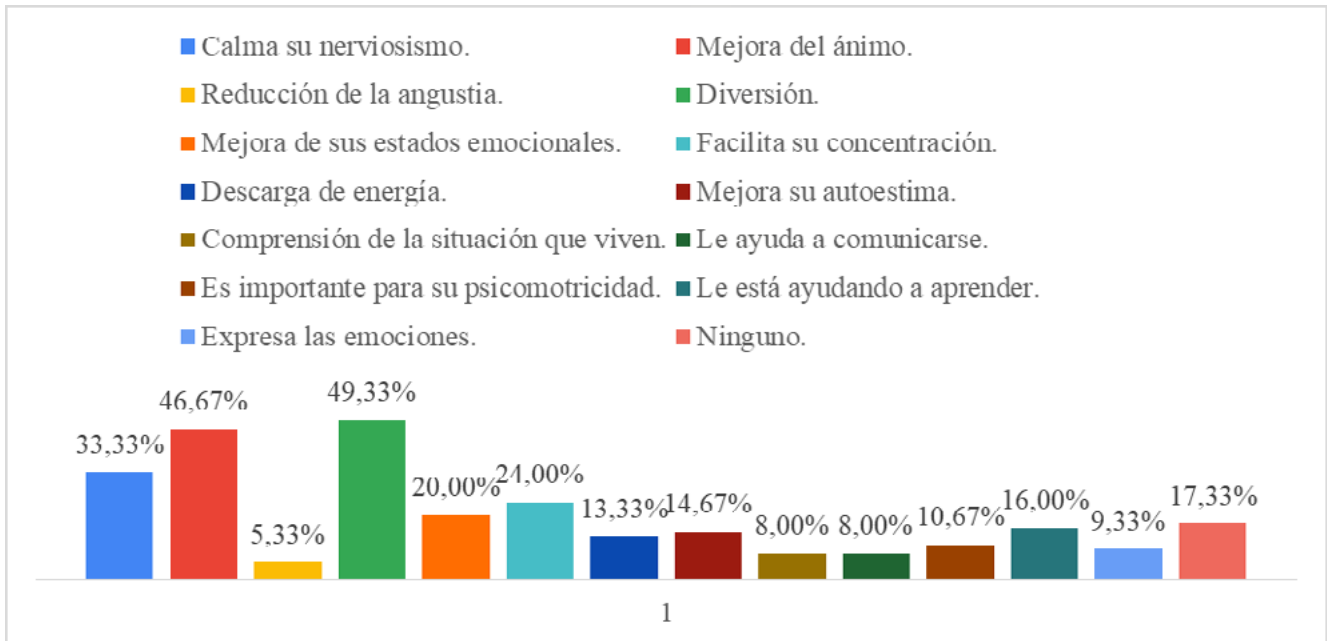


Gráfico 6 Beneficios declarados tras la realización de actividades artísticas

Nota: Se amplían los resultados con los Anexos 1 y 2, referentes a la correlación de los beneficios declarados tras la realización de actividades artísticas con, primero, los síntomas físicos mostrados por los menores durante la cuarentena reflejados en el Gráfico 1; y segundo, con los síntomas emocionales mostrados por los menores que son ilustrados en el Gráfico 2. Todo ello es reflejado en las Tablas 2 y 3, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, hay que mencionar que el 17,33 por ciento de quienes declaran no haber observado ningún tipo de beneficio en los menores coincide con el porcentaje que en las preguntas previas señalaron no haber realizado ninguna actividad. Esto nos sugiere que los datos recolectados, aunque menos cuantiosos de los que nos hubiera gustado, han sido suministrados correctamente por los padres, sin errores. El 82,67 por ciento restante, la gran mayoría de los encuestados, manifiesta haber observado en sus hijos los siguientes benefi-

cios: diversión (49,33 por ciento); mejora del ánimo (46,67 por ciento); calma sus nerviosismo (33,33 por ciento); mejora de su concentración (24 por ciento); mejora de sus estados emocionales (20 por ciento); ninguno (17,33 por ciento) le está ayudando a aprender (16 por ciento); mejora de su autoestima (14,67 por ciento); descarga de energía (13,33 por ciento); es importante para su psicomotricidad (10,67 por ciento); expresa las emociones (9,33 por ciento); comprensión de la situación que viven (8 por ciento); le ayuda a comunicarse (8 por ciento); y en un menor porcentaje, reducción de la angustia (5,33 por ciento).

Para mostrar la relación entre los beneficios declarados tras la realización de las actividades artísticas con los síntomas físicos y emocionales manifestados hemos estimado las correlaciones entre las distintas variables, las cuales pueden observarse en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Correlaciones entre síntomas físicos manifestados y beneficios declarados tras la realización de actividades artísticas

	CABEZ	PESAD	ALIME	ESTOM	APETI	MOJAR	SUEÑO
ANGUS	0,12	-0,07	0,13	-0,06	0,30	-0,06	-0,20
ÁNIMO	0,07	0,32	-0,11	0,18	-0,32	-0,04	-0,10
APREN	-0,03	0,14	-0,09	0,17	-0,15	0,32	0,14
ESTIM	-0,01	0,16	-0,07	0,34	-0,14	-0,11	-0,05
CALMA	0,44	0,21	-0,22	0,26	0,49	-0,19	0,02
COMPR	0,04	-0,09	-0,17	-0,08	-0,10	-0,08	-0,25
COMUN	0,25	0,28	-0,17	-0,08	-0,10	-0,08	-0,25
CONCE	0,34	0,29	-0,11	0,10	0,41	-0,03	-0,04
DIVER	0,22	0,10	-0,15	0,27	0,18	0,27	0,17
ENERG	0,28	0,46	-0,23	0,52	0,12	-0,10	-0,02
EXPRE	0,00	0,24	0,34	-0,09	-0,11	-0,09	-0,28
MEJOR	0,28	0,34	-0,29	0,13	-0,17	0,27	0,04
PSICO	-0,02	0,22	-0,10	-0,09	0,16	0,43	0,23

Nota: Dolor de cabeza (CABEZ); tiene pesadillas (PESAD); cambios en los hábitos alimenticios (ALIME); dolor de estómago (ESTOM); disminución del apetito (APETI); ha vuelto a mojar la cama (MOJAR); alteración del sueño (SUEÑO); reducción de la angustia (ANGUS); mejora del ánimo (ÁNIMO); le está ayudando a aprender (APREN); mejora su autoestima (ESTIM); calma su nerviosismo (CALMA); comprensión de la situación que viven (COMPR); le ayuda a comunicarse (COMUN); facilita su concentración (CONCE); diversión (DIVER); descarga de energía (ENERG); expresa sus emociones (EXPRE); mejora sus estados emocionales (MEJOR); y es importante para su psicomotricidad (PSICO).

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los síntomas físicos declarados, la Tabla 1 refleja algunas relaciones entre éstos y los beneficios de pintar que, estadísticamente, exponemos que pueden darse juntos en función de los datos que hemos recogido en los cuestionarios. Así, por ejemplo, realizar actividades creativas está relacionado de forma positiva con calmar el nerviosismo y facilitar la concentración para aquellos que han declarado tener como síntoma el tener recurrentes dolores de cabeza; o descargar energía y mejorar el estado de ánimo también se correlaciona de forma positiva con aquellos que declaran que sus hijos tienen pesadillas.

Tabla 2 Correlaciones entre síntomas emocionales manifestados y beneficios declarados tras la realización de actividades artísticas

	ANSIE	MIEDO	TRIST	RELAJ	NERVI	RABIA	REGRE
ANGUS	-0,08	-0,09	-0,07	-0,10	0,28	0,24	-0,10
ÁNIMO	0,25	0,39	0,28	-0,10	-0,05	0,06	0,02
APREN	0,23	-0,17	0,17	-0,19	-0,08	0,02	0,25
ESTIM	-0,14	0,42	0,04	0,04	-0,05	0,04	0,17
CALMA	-0,04	-0,01	0,03	0,02	0,37	0,34	-0,12
COMPR	-0,10	-0,11	-0,08	-0,13	-0,06	-0,13	-0,12
COMUN	-0,10	-0,11	-0,08	0,15	0,15	-0,13	-0,12
CONCE	-0,19	-0,02	-0,16	-0,06	0,41	0,11	0,05
DIVER	-0,03	-0,19	-0,04	-0,10	-0,05	0,06	0,34
ENERG	0,14	0,09	0,21	0,28	0,14	0,28	0,07
EXPRE	-0,11	-0,12	-0,09	0,12	0,19	-0,14	-0,13
MEJOR	0,06	-0,19	0,13	-0,02	-0,03	-0,02	0,29
PSICO	-0,11	-0,13	-0,10	0,10	-0,04	-0,15	0,24
	LLANT	AGRES	APEGO	JUEGO	ACTFA	LESIO	NOCTR
ANGUS	-0,11	0,60	-0,19	-0,07	0,20	-0,03	-0,06
ÁNIMO	0,31	-0,06	0,15	-0,29	-0,16	-0,11	0,01
APREN	0,20	0,04	0,03	-0,13	0,08	-0,05	-0,11
ESTIM	0,23	-0,06	0,22	-0,13	-0,20	-0,05	-0,10
CALMA	-0,01	0,38	-0,39	0,10	-0,03	-0,09	-0,17
COMPR	-0,13	0,17	-0,03	-0,09	-0,14	-0,04	-0,07
COMUN	-0,13	0,17	-0,24	-0,09	0,12	-0,04	-0,07
CONCE	-0,08	0,14	-0,19	-0,06	0,15	-0,07	-0,14
DIVER	0,31	0,18	0,20	-0,09	-0,23	-0,11	-0,23
ENERG	0,25	0,30	-0,15	0,17	0,02	-0,05	-0,10
EXPRE	-0,14	-0,13	-0,07	-0,10	0,33	-0,04	-0,08
MEJOR	0,14	0,19	-0,05	-0,15	-0,06	-0,06	-0,12
PSICO	0,08	0,37	0,08	0,37	-0,16	-0,04	-0,08

Nota: Ansiedad (ANSIE); preocupaciones y miedos recurrentes (MIEDO); tristeza (TRIST); incapacidad para relajarse (RELAJ); nerviosismo (NERVI); rabia (RABIA); regresión a comportamientos de etapas anteriores (REGRE); llantos constantes (LLANT); agresividad (AGRES); apego excesivo con el adulto (APEGO); ha reducido su dedicación al juego (JUEGO); negación a participar en actividades familiares (ACTFA); comportamientos autolesivos (LESIO); ninguna (NOCTR); reducción de la angustia (ANGUS); mejora del ánimo (ÁNIMO); le está ayudando a aprender (APREN); mejora su autoestima (ESTIM); calma su nerviosismo (CALMA); comprensión de la situación que viven (COMPR); le ayuda a comunicarse (COMUN); facilita su concentración (CONCE); diversión (DIVER); descarga de energía (ENERG); expresa sus emociones (EXPRE); mejora sus estados emocionales (MEJOR); y es importante para su psicomotricidad (PSICO).

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 ilustra los beneficios que están estadísticamente relacionados con los síntomas emocionales declarados. Analizando las relaciones más destacadas, vemos que tras realizar actividades creativas existe una relación positiva en la mejora del ánimo y la autoestima cuando los menores manifiestan tener preocupaciones y miedos recurrentes. También que existen beneficios positivos en la concentración y la calma del nerviosismo de aquellos que expresan nerviosismo. Igualmente, con relación a los menores que manifiestan una regresión a comportamientos de etapas anteriores y un llanto constante, realizar este tipo de actividades parece que le aporta diversión, aprendizaje y mejora su estado de ánimo. Aquellos que manifiestan agresividad, la relación de beneficios observada apunta fundamentalmente a reducir su angustia. Por último, también parece verificarse la relación inversa entre quienes declaran que la creatividad facilita su concentración y manifiestan un apego excesivo por el adulto.

CONCLUSIONES

Los 43 días de confinamiento obligatorio íntegro que van desde el 14 de marzo al 26 de abril de 2020 han supuesto la interrupción de los procesos de socialización, aprendizaje y desarrollo cognitivo habituales de los menores. Estos se han visto obligados a permanecer en casa por motivos sanitarios, y han visto suspendidas sus clases, sus actividades recreativas y el contacto con sus compañeros, e incluso se les ha privado de estar cerca de otros ciudadanos o familiares. Todas estas circunstancias hacen que los menores hayan visto alteradas y modificadas sus rutinas, sus vidas, y hayan tenido que buscar recursos adaptativos para poder asumir y afrontar estos cambios. En los resultados presentados detectamos los síntomas producidos por el confinamiento. Dada la inexistencia de literatura con los que compararlos en el contexto de un fenómeno de la misma naturaleza, hemos pensado que estos pueden ser confrontados con los síntomas observados durante la hospitalización pediátrica, pues esta deviene en una situación de aislamiento social que también interrumpe los pro-

cesos normales de los menores. Este ejercicio lo hemos sintetizado en la Tabla 3, que merece una reflexión.

Tabla 3 Comparación de los síntomas en menores fruto del aislamiento social

Síntomas	Cuarentena	Hospitalización pediátrica
Comportamientos agresivos	X	X
Trastornos del sueño	X	X
Trastornos del apetito	X	X
Dependencia afectiva	X	X
Comportamientos evitativos	X	X
Falta de concentración	X	X
Ansiedad	X	X
Miedo	--	X
Temor	X	X
Tristeza	X	X
Depresión	--	X
Apatía	X	X
Llantos	X	X
Inquietud/nerviosismo	X	X
Conductas regresivas	X	X
Dolor de cabeza	X	--
Pesadillas	X	--
Dolor de estomago	X	--

Fuente: Elaboración propia.

Como puede deducirse de dicha tabla, los síntomas causados por el confinamiento guardan una similitud significativa con los síntomas que produce la hospitalización pediátrica. Creemos que estas semejanzas se deben a que en ambos casos se comparten aspectos como el aislamiento social, la imposición de permanecer en un espacio cerrado, y la interrupción de la vida cotidiana. Es cierto que el menor hospitalizado tiene otras circunstancias que agudizan los síntomas identificados; pero dichas circunstancias se corresponden con la propia condición de enfermo, procediendo del hecho de vivir en un contexto hospitalario o de las múltiples pruebas a las que están sometidos.

Estos factores no son enfrentados por los menores bajo la cuarentena declarada a causa de la epidemia del COVID-19, ya que su confinamiento se produce en un entorno seguro y conocido como es el hogar.

Teniendo en cuenta que el arte ayuda al ser humano a la búsqueda de soluciones, le permite expresarse y entender el mundo que le rodea (Fernández-Cao, 2011, p.33), podemos inferir que ésta puede ser una buena razón para explicar la elevada actividad creativa observada en los hogares durante la cuarentena, donde un 83 por ciento de los hogares encuestados afirma que los menores han realizado en algún momento alguna actividad artística. Estas actividades no son un suceso puntual ya que el 57 por ciento de la muestra manifiesta realizar creaciones artísticas un mínimo de 3 veces semanales. La regularidad declarada puede deberse a la necesidad de comunicación de los menores en una situación anómala que ha trastornado sus vidas profundamente. En un momento donde la consigna es el aislamiento social, dibujar o pintar lo que nos sucede sin la necesidad de poner palabras, en edades más tempranas, es "más fácil", ya que la identificación de emociones es algo complejo para el que no todos los menores cuentan con el vocabulario o capacidad oral de expresión oportunos.

Por último, nos resulta relevante para verificar la hipótesis de nuestro estudio que el 83 por ciento de los menores realicen actividades artísticas en sus domicilios cuando únicamente el 52 por ciento de la muestra expone el haber asistido a clases o talleres artísticos antes del confinamiento y de forma cotidiana. No obstante, debemos remarcar que esa diferencia puede deberse a tres elementos: 1) a la prevalencia en la muestra de menores en edades más tempranas, que por su corta edad aun no utilizan ciertos materiales debido a su carencia de habilidades y a estar aún en proceso de aprendizaje; 2) al hecho de que estas actividades suelen tener un carácter privado, por lo que entra en juego el poder adquisitivo de las familias; y 3) a la mayor necesidad creadora

que deriva de las circunstancias excepcionales del encierro.

Además de la evidencia aquí presentada sobre los numerosos beneficios del proceso de creación artística, existe evidencia de que entre las familias de rentas bajas la propensión a la aparición de trastornos de salud mental es superior (Gili *et al.*, 2013; Urbanos-Garrido y López-Valcárcel, 2015); que las audiencias de las artes están sesgadas hacia la derecha en cuanto a ingresos y niveles de educación (Baumol y Bowen, 1966; Ateca-Amestoy y Prieto-Rodríguez, 2013; Falk y Katz-Gerro, 2016); así como también que la educación artística temprana es la variable fundamental que explica la participación posterior en y el consumo de productos y servicios culturales, independientemente de las diferencias en los ingresos (O'Hagan, 1996; Blaug, 2001; Pérez-Villadoniga y Suárez-Fernández, 2019). Como apuntan Pérez-Villadoniga y Suárez Fernández (2019, p.102), la educación temprana para desarrollar los intereses y gustos artísticos es el factor principal para impulsar la participación en actividades culturales, en lugar de la reducción de impuestos. Esto es así porque, normalmente, estas actividades implican la interpretación de contenidos simbólicos para los cuales uno debe estar entrenado (Suárez-Fernández, Prieto-Rodríguez, y Pérez-Villadoniga, 2020). Por ello, la reducción de impuestos sobre el valor añadido en estos productos y servicios es altamente regresiva; mientras que la búsqueda de diversas formas de acceso a una educación artística temprana para todos los menores, sobre todo para aquellos de familias de rentas bajas, es la forma de hacer la cultura efectivamente accesible para todos. En este sentido, diseñar políticas de provisión de servicios artísticos y culturales para el desarrollo de la creatividad en el seno de las comunidades, así como en ámbitos como el hospitalario, es clave; tanto para el equilibrio emocional y la dotación de herramientas de resiliencia desde etapas tempranas como para el impulso de la industria cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1970 [1983]). *Teoría estética*. Barcelona: Orbis.
- Ateca-Amestoy, V., y Prieto-Rodríguez, J. (2013). Forecasting accuracy of behavioural models for participation in the arts. *Journal of Operational Research*, 229, 124-131.
- Baumol, W. J., y Bowen, W. (1966). *Performing Arts, The Economic Dilemma*. New York: The Twentieth Century Fund.
- Blaug, M. (2001). Where are we now on cultural economics. *Journal of economic surveys*, 15(2), 123-143.
- Carpena, A. y López, O. (2012). Creatividad y emociones positivas en el alumnado con problemas de salud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 37-44.
- Cruz, O., Mejías, M. y Machado, Y. (2014). Caracterización emocional de niños escolares hospitalizados con enfermedades crónicas, *Revista Cubana de Pediatría*, 86(4), 462-469.
- De Valdenebro, X. (2001). El arte y el juego, *Educación y educadores*, 4, 61-70.
- Del Barrio, V. y Mestre, V. (1989). Evaluación psicológica en niños hospitalizados, *Revista de Psicología de la Salud*, 1, 83-103.
- Eco, U. (1970). *La definición de arte*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Erroteta, J. M. (2011). Estructuración del psiquismo en la temprana infancia. Esbozos del pensamiento creativo. En E. Moreno, *El psicoanálisis y la capacidad creativa en el ser humano* (pp.29-40). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Falk, M., y Katz-Gerro, T. (2016). Cultural participation in Europe: Can we identify common determinants? *Journal of Cultural Economics*, 40, 127-162.
- Fernández, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas, *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152.
- Fernández-Cao, M. L. (2011). *Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- Fernández-Castillo, A. y López-Naranjo, I. (2006). Transmisión de emociones, miedo y estrés infantil por hospitalización, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 631-645.
- Gili, M., Roca, M., Basu, S., McKee, M., y Stuckler, D. (2013). The mental health risks of economic crisis in Spain: evidence from primary care centres, 2006 and 2010. *Eur. J. Public Health*, 23, 103-108.
- Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia, *Arte y movimiento*, 1, 51-62.
- Gómez, L. J. (2020). Breve estudio de las medidas adoptadas durante el Estado de Alarma durante la gestión de la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19, *GABILEX, Revista del Gabinete Jurídico de Castilla-La Mancha*, 21, 19-70.
- Guo, Y. R., Cao, Q. D., Hong, Z. S., Tan, Y. Y., Chen, S. D., Jin, H. J. ... y Yan, Y. (2020). The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak—an update on the status, *Military Medical Research*, 7(1), 1-10.
- Gutiérrez, E. (2017). *Arteterapia con familias de niños con cáncer. Dinámica familiar en la creación plástica* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Hernández, E. y Rabadán, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del

- niño, Atención educativa en población infantil hospitalizada, *Perspectiva educativa*, 52(1), 167-181.
- Lizasoán, O. y Polaino-Lorente, A. (1992). Efectos y manifestaciones psicopatológicas de la hospitalización infantil, *Revista Española de Pediatría*, 48(1), 52-60.
- Lizasoán, O. y Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo, *Cuadernos de Ciencias médicas*, 5, 75-85.
- López-Naranjo, I. y Fernández-Castillo, A. (2004). Aspectos psicosociales y evolutivos de la hospitalización infantil, *Revista de Psicología Social Aplicada*, 14(3), 5-28.
- López-Naranjo, I. y Fernández-Castillo, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje, *Revista de educación*, 341, 553-577.
- Lotman, Y. (1982). *El arte como lenguaje. Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia, *Papeles de Arteterapia para la Educación y la Inclusión Social*, 13, 33-52.
- Monroy, M. R. (2006). Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística, *Reencuentro*, 46, 1-12.
- O'Hagan, J. W. (1996). Access to and participation in the arts: the case of those with low incomes/educational attainment. *Journal of cultural economics*, 20(4), 269-282.
- Palacios, M., Santos, E., Velázquez, M. V. y León, M. (2020). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española* (en prensa).
- Perez-Villadoniga, M. J., y Suarez-Fernandez, S. (2019). Education, income and cultural participation across Europe. *Cuadernos Económicos del ICE*, 98.
- Ramos, C. (2020). Covid-19: la nueva enfermedad causada por un coronavirus, *Salud pública de México*, 62(2), 225-227.
- Rothan, H. A. y Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak, *Journal of autoimmunity*, 102433.
- Shereen, M. A., Khan, S., Kazmi, A., Bashir, N. y Siddique, R. (2020). COVID-19 infection: origin, transmission, and characteristics of human coronaviruses, *Journal of Advanced Research*, 24, 91-98.
- Suárez-Fernández, S., Prieto-Rodríguez, J., y Pérez-Villadoniga, M. J. (2020). The changing role of education as we move from popular to highbrow culture. *Journal of Cultural Economics*, 44, 189-212.
- Urbanos-Garrido, R. M., y Lopez-Valcarcel, B. G. (2015). The influence of the economic crisis on the association between unemployment and health: an empirical analysis for Spain. *The European Journal of Health Economics*, 16(2), 175-184.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

RESEÑA

**TRALLERO FLIX, CONXA. (2020)
EL CÁLIDO ABRAZO DE LA MÚSICA
BARCELONA: EDICIÓN PROPIA**

**SALVADOR ORIOLA REQUENA
MARIA ANTÒNIA PUJOL SUBIRÀ**



Música y emociones forman un binomio indisoluble, si la música es inherente a las personas es porque nos emociona. Desde el nacimiento de la psicología de la música, a partir de la segunda parte del siglo pasado, ha aumentado considerablemente el interés por la música como recurso para mejorar el estado socioemocional de las personas y, por ende, su bienestar individual y social. Está demostrado que la música es un potente recurso terapéutico para despertar, regular e intensificar emociones, a pesar de ello, profesionales de diferentes ámbitos (salud mental, docentes, musicoterapeutas, etc.) que quieran hacer uso de la música como tal, necesitan conocer cómo aplicar todas estas potencialidades en sus clases o sesiones.

El libro *El cálido abrazo de la Música*. es en un amplio compendio de textos y actividades en los que se fusionan docencia y terapia musical con el objetivo de dar respuesta a la fuerte demanda de ejemplos prácticos pensados para los citados profesionales. La autora, la Dra. Conxa Trallero, con más de 40 años de experiencia en ambos campos, expone y justifica un sistema genuino conocido como “musicoterapia autorrealizadora” (ver www.musicoterapia-autorrealizadora.net), cuyo principal objetivo es utilizar las cualidades terapéuticas de la música para mejorar diferentes aspectos emocionales como la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, las competencias interpersonales o también las competencias para la vida y el bienestar. Así pues, los interesados en el uso terapéutico de la música, tanto a nivel profesional como a nivel personal, encontrarán en este libro un sinfín de recursos para desarrollar capacidades que van desde la conciencia corporal o la prevención del estrés hasta la mejora de la creación o la comunicación.

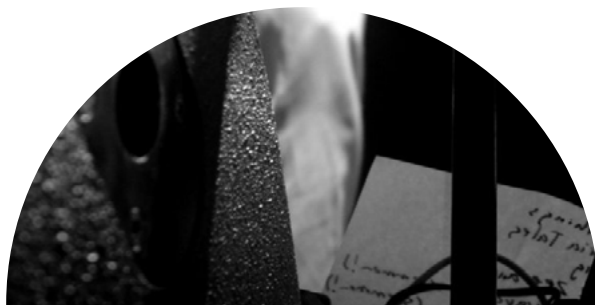
En el libro –en acceso abierto, on line- se exponen detalladamente más de 500 actividades y ejercicios llevados a cabo a través de formatos diferentes como: talleres intensivos, talleres regulares, sesiones individuales, etc., y lo más interesante: la valoración de los resultados obtenidos durante su aplicación con explicaciones sobre las reacciones suscitadas, autocrítica, cambios que habría que hacer y actividades para posteriores sesiones. La descripción y los elementos que configuran cada propuesta expuesta (objetivos, temporización, recursos...), que cualquier persona interesada en el tema no tendrá ningún problema en llevar a cabo o adaptar para sus propios fines.

Desde la vertiente docente, además, también son destacables los recursos didácticos elaborados y recopilados en las más de 50 páginas que constituyen el apéndice. En él, se recogen, entre otras cosas, poemas y partituras de canciones compuestas por la autora; cuestionarios para valorar talleres y actividades diversas; o visualizaciones para mejorar la atención, la concentración y el autocontrol emocional a tra-

vés de la combinación de texto y música. Todo ello se puede utilizar y adaptar, tanto para contextos de educación formal como no formal, con el fin de ampliar el abanico de recursos didácticos musicales y mejorar así la práctica docente. El uso consciente de la música, tal y como se puede comprobar en el libro, puede favorecer el desarrollo de los cuatro pilares en los que se sustenta la educación actual: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En esta construcción de la persona a través de la acción musical, la autora insiste de forma especial en tener cuidado con la presentación de las actividades y en su ritualización, que en definitiva, muestra y define una actitud de respecto profundo hacia la música y su carácter formativo y terapéutico. Sin un clima adecuado va a resultar difícil poder estimular la creatividad o la atención hacia el sonido, pues requiere de una percepción sutil y sensible, difícil de alcanzar en contextos poco propicios. Algunas de estas indicaciones recuerdan a las habituales en sesiones de yoga, mindfulness o meditación, donde el acto justo es el resultado de una actitud precisa y adecuada. En este sentido, muchas de las actividades resultan cercanas a los planteamientos didácticos de Martenot o Willems.

En definitiva, la música es un fuerte estimulador emocional que puede contribuir a la mejora del día a día de las personas, pero para aprovechar al máximo sus potencialidades tanto a nivel profesional como a nivel personal se deberá conocer cómo llevarla a la práctica de forma eficiente y productiva. Por esta razón, la obra de la Dra. Trallero se puede considerar como un corpus de referencia en cuanto a la práctica y la docencia musical con fines terapéuticos se refiere.



INFORMACIÓN Y NOTICIAS

CONCIERTOS DESDE EL SALÓN

Lluís Rius F.

La sociedad se encuentra en pleno proceso de adaptación, después de más de un año del primer caso de Covid19 en España, seguimos sin ver del todo la luz al final del túnel. Durante este tiempo hemos aprendido a valorar las pequeñas cosas que nos rodeaban, hemos empezado a darnos cuenta de que con poco podemos ser felices. Una de las actividades que más añoramos son los conciertos en vivo. La asistencia a dichos eventos lleva cancelada, a causa de la pandemia, por más de un año.

Al principio de la pandemia, fueron muchos los artistas que se dedicaron a ofrecer actuaciones digitales totalmente gratuitas a través de sus redes sociales. La calidad de dichos conciertos era mala, incluso con errores típicos del directo. Hoy en día, a raíz de lo comentado anteriormente y tras meses de pruebas, ha llegado el negocio.

Por ejemplo, Spotify ya está intentando llevar a cabo esta nueva forma de ofrecer conciertos. Con un soporte enorme detrás, va a intentar dar con la tecla para rentabilizar conciertos en exclusiva a través de su plataforma. No queda claro cómo funcionará el servicio, pero por las filtraciones que hemos ido leyendo, podemos deducir que los usuarios de Spotify podrán buscar los conciertos virtuales (horas, fechas...) y desde la propia aplicación se podrán escuchar en directo. Ticketmaster y Eventbrite también se unen a la fiesta de los conciertos desde el salón, donde sus abonados van a poder obtener acceso a contenido exclusivo con los artistas y disfrutar de sus actuaciones. Lo curioso de este nuevo formato es que ha llegado para que-

darse, afirman varios profesionales del sector. Es comparable a asistir a un evento deportivo, donde un aficionado tiene la opción de ir al campo o ver la competición desde el salón de su casa. Y es que, en los productos de internet, no siempre ocupa una posición de liderazgo el que ofrece más funciones, sino el que alcanza la hegemonía en número de usuarios.

Este tipo de productos son el paso o la transición temporal hacia unas nuevas tecnologías que si o si iban a llegar. De todas formas, los conciertos presenciales están lejos de desaparecer, de hecho, poco a poco se van celebrando, respetando unas estrictas medidas de seguridad. Hasta la fecha solo se ha realizado un evento musical masivo sin distancias, el del grupo Love of Lesbian que tuvo lugar en Barcelona. No se conoce ni un solo contagio leíamos hace unos días. La pandemia no ha hecho sino precipitar la adopción de unas nuevas tecnologías que tarde o temprano creemos que se asentaran en este sector.

¿Dónde está el negocio realmente en este servicio? El error que muchos han cometido al dar el salto del concierto presencial al virtual ha sido ofrecer el mismo recital en streaming en varias sesiones. Por lo tanto, todos podrían acceder a la misma sesión. De este modo, a no ser que se trate de fans absolutos, no volverían a entrar a otras sesiones. Es por esto, que como conclusión diremos que, en un entorno virtual, no funciona repetir el mismo concierto: lo que funciona es el contenido exclusivo y personalizado.

AGENDA

Julio 2021

XI CIDUI que tendrá lugar en La Farga Centro de Actividades de L'Hospitalet de Llobregat, en Julio de 2021.

Esta edición lleva por título "Más allá de las competencias: Nuevos retos en la sociedad digital". El mundo universitario actual está asistiendo a una clara transformación que comporta la aparición de nuevos retos formativos, fruto de los cambios que está experimentando la sociedad (tecnológicos, sociales, políticos, culturales, medioambientales...). Retos que tienen que ver, entre otros, con la aparición de nuevos perfiles de estudiantes que demandan nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, con perfiles profesionales emergentes, y con la aplicación de nuevos modelos organizativos en la educación superior.

Esta nueva edición del CIDUI propone crear un espacio de intercambio y análisis de estudios, experiencias y propuestas que aporten conocimiento sobre el impacto de estos retos y las distintas maneras de abordarlos desde una estrategia docente. **BARCELONA**

<https://www.cidui.org/es/congresos-cidui/xi-congreso-cidui-2020/>

7-9 de julio de 2021

XXVIII Congreso Internacional de Aprendizaje

Universidad Jaguelónica, Cracovia, **POLONIA**

<https://sobreaprendizaje.com/congreso-2021>

THE COVID ART MUSEUM

Abril Moreno E.

El confinamiento a causa del COVID-19 ha provocado que muchas personas mediante el arte, expresen lo que sienten, convirtiendo el aislamiento en una fuente de inspiración. Las redes sociales han servido de vía para mostrar al mundo lo que cada uno sentía.

Ante el impacto del arte en el confinamiento, se crea The Covid Art Museum (CAM) en Instagram, el primer museo de arte virtual inspirado en el confinamiento donde artistas anónimos tienen la oportunidad de colgar en las "paredes virtuales", ilustraciones, fotografías, vídeos, animaciones, dibujos o pintura:

<https://www.lavanguardia.com/magazine/experiencias/20200402/48247199504/covid-19-coronavirus-instagram-arte-barcelona-museo-covid.html>



Scopus®

Dialnet

Clarivate Analytics

EZB
Elektronische
Zeitschriftenbibliothek



Red Unisic
Universidad para la sociedad del conocimiento

latindex

e-revist@s

GetInfo
FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK
UND NATURWISSENSCHAFTEN



DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Journal
TOCs
The latest Journals Tables of Contents

STAATS-UND UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HAMBURG
CARL VON OSSIETZKY



MIAR

EC3metrics

REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Organización
de Estados
Iberoamericanos
OEI
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

LIBRARIES

BIBLIOTECA
NACIONAL
DE ESPAÑA
BNE

WorldCat®

INDEX
INTERNATIONAL
COPERNICUS

EuroPub
Directory of Academic and Scientific Journals

Scilit



CIRC

CARHUS Plus®
REVISTES CIENTÍFIQUES DE CIÈNCIES SOCIALS I HUMANITATS

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DULCINEA

Signatory of
DORA

ArtsEduca

MAYO 2021

29