

ArtsEduca

SEPTIEMBRE 2021

30



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

Rebeca Sanz Centeno
Elena Berrón Ruiz
Inés María Monreal Guerrero
Borja Guerrero Bocanegra
Ernesto Mora Queipo
Borja Mateu-Luján
Guillem Escorihuela Carbonell
Javier Quintana Bea
Rosa Ortiz de Santos
Luis Torrego Egido
Raúl Molina Gil
Diana Díaz González
Raquel González Roldán
Pedro Vázquez-Miraz
Julia García González
Sonia Ríos Moyano
Fernando Oriola
Salvador Oriola
María Francisca Barrios Ruano
Ana M. Muñoz-Muñoz
Vicente Monleón Olivas

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 30 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 30 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 APLICACIÓN DE RUTINAS DE PENSAMIENTO VISIBLE COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL ANÁLISIS MUSICAL Y LA INTERPRETACIÓN CON LA FLAUTA DULCE
APPLICATION OF VISIBLE THINKING ROUTINES AS A STRATEGY TO IMPROVE MUSICAL ANALYSIS AND FLUTE PERFORMANCE
Rebeca Sanz Centeno, Elena Berrón Ruiz e Inés María Monreal Guerrero

27 DE MÚSICO, POETA Y LOCO... LAS REPRESENTACIONES COLECTIVAS DEL ARTISTA Y SU VIVENCIA EN LA SUBJETIVIDAD DE SU APRENDIZ
ABOUT THE MUSICIAN, POET AND LUNATICS... THE COLLECTIVE REPRESENTATIONS OF THE ARTIST AND THEIR EXPERIENCE IN THE APPRENTICE'S SUBJECTIVITY.
Borja Guerrero Bocanegra y Ernesto Mora Queipo

45 LA EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO COMPARADO ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS
VISUAL ARTS EDUCATION IN THE SPANISH CURRICULUM OF SECONDARY EDUCATION. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN AUTONOMOUS COMMUNITIES
Borja Mateu-Luján

59 LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO Y LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA A TRAVÉS DE LOS PROFESORES DE SAXOFÓN DEL CONSERVATORIO DE PARÍS Y SUS APORTACIONES PEDAGÓGICAS
THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND THE INFLUENCE OF THE SCHOOL THROUGH THE SAXOPHONE TEACHERS OF PARIS CONSERVATORY AND THEIR PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS
Guillem Escorihuela Carbonell y Javier Quintana Bea

HISTORIA

71 EMOCIÓN, BELLEZA Y AMOR... LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA REVISTA PEDAGÓGICA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)
EMOTION, BEAUTY AND LOVE... AESTHETIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL JOURNAL ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)
Rosa Ortiz de Santos y Luis Torrego Egido

ENTREVISTA

85 ANTONIO MARTÍN MORENO
BY ANA M. VERNIA

93 EMILY ACHIENG AKUNO
BY ANA M. VERNIA

SUMARIO

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

97 ECOCUENTOS MUSICALES COOPERATIVOS PARA LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DEL PROFESORADO DE INFANTIL

COOPERATIVE AND MUSICAL ECO-STORIES FOR THE ARTISTIC TRAINING OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS
Diana Díaz González y Raquel González Roldán

111 HISTORIANDO PARA DISEÑAR. LAB _DISMUSEOS: UN LABORATORIO PARA EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DEL DISEÑO EN TIEMPOS DE COVID-19

TEACHING OF CREATIVITY TO PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR (CARTAGENA, COLOMBIA)

Julia García González y Sonia Ríos Moyano

131 LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR (CARTAGENA, COLOMBIA)

HISTORING TO DESIGN. LAB _DISMUSEOS: A LABORATORY FOR THE KNOWLEDGE OF THE HISTORY OF DESIGN A LOOK INTO THE YEAR THAT WAS COVID-19

Pedro Vázquez-Miraz

MUSICOLOGÍA - TICS

143 INSTRUMENTACIÓN DEL PRELUDIO DE LA REVOLTOSA PARA AGRUPACIÓN DE CÁMARA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICO-INTERPRETATIVA PARA LA ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DE LA MÚSICA DE CÁMARA

INSTRUMENTATION OF LA REVOLTOSA PRELUDE FOR CHAMBER ENSEMBLE. A DIDACTIC-PERFORMATIVE PROPOSAL FOR THE TEACHING AND PRACTICE OF CHAMBER MUSIC.

Fernando Oriola y Salvador Oriola

157 LAS MUJERES EN EL SONIDO: ANDROCENTRISMO EN LA INDUSTRIA MUSICAL

WOMEN IN AUDIO: ANDROCENTRISM IN THE MUSIC INDUSTRY

María Francisca Barrios Ruano y Ana M. Muñoz-Muñoz

RESEÑAS

171 LA IMAGEN COMO EXPERIENCIA de RICARD HUERTA (2021)

Vicente Monleón Olivas



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**APLICACIÓN DE RUTINAS DE PENSAMIENTO
VISIBLE COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL
ANÁLISIS MUSICAL Y LA INTERPRETACIÓN
CON LA FLAUTA DULCE**

**APPLICATION OF VISIBLE THINKING ROUTINES AS A STRATEGY TO IMPROVE
MUSICAL ANALYSIS AND FLUTE PERFORMANCE**

**Rebeca Sanz Centeno
Elena Berrón Ruiz
Inés María Monreal Guerrero**

RESUMEN

El estudio persigue evaluar la eficacia del uso de rutinas de pensamiento visible en la asignatura de Música y, más concretamente, en el análisis y en la interpretación con la flauta dulce, identificando los principales beneficios e inconvenientes. Para ello, se ha analizado una propuesta de intervención educativa aplicada con alumnos de cuarto de Educación Primaria, en la que se utilizaban distintas rutinas de pensamiento y organizadores gráficos que permitían visibilizar sus ideas. La investigación realizada es de tipo cualitativo, siguiendo el método del estudio de casos, y la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la observación participante, el análisis de documentos y cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los propios alumnos. Los resultados muestran que la aplicación de rutinas de pensamiento visible ha incrementado la capacidad crítica, analítica y creativa del alumnado, potenciando la adquisición de aprendizajes integrales y facilitando la interpretación de una partitura con cierta dificultad rítmica y melódica con la flauta dulce.

PALABRAS CLAVE

Actividades musicales, Instrumentos musicales, Educación Primaria, Educación Musical.

ABSTRACT

The study aims to evaluate the effectiveness of the use of visible thinking routines in the subject of Music and, more specifically, in the analysis and interpretation with the recorder, identifying the main benefits and disadvantages. To this end, a proposal for applied educational intervention was analysed with pupils in the fourth year of Primary Education, in which different thinking routines and graphic organisers were used to make their ideas visible. The research carried out is of a qualitative nature, following the case study method, and the data collection has been carried out through participant observation, analysis of documents and self-evaluation questionnaires filled in by the students themselves. The results show that the application of visible thinking routines has increased the critical, analytical and creative capacity of the students, enhancing the acquisition of integral learning and facilitating the interpretation of a score with certain rhythmic and melodic difficulty with the recorder.

KEYWORDS

Music activities, Musical instruments, Primary Education, Music Education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical en la escuela se enfrenta al reto de conseguir que el alumnado adquiera competencias de interpretación musical, tanto vocal como instrumental, pero no únicamente como ejecutantes, sino contribuyendo al desarrollo de su pensamiento creativo, analítico y crítico (Kenny, 2015).

Entre los instrumentos que se trabajan en la Educación Primaria se encuentra la flauta dulce, pero se observa que, la mayoría de las veces, las estrategias metodológicas utilizadas para su enseñanza y aprendizaje se centran únicamente en la técnica del instrumento, dejando a un lado los aspectos interpretativos, emocionales y humanos, y sin que exista una implicación cognitiva y reflexiva respecto al repertorio por parte del alumnado (Rucsanda, Cazan y Truta, 2020).

Por otra parte, la normativa vigente en el ámbito educativo, establecida en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), hace hincapié en “el favorecimiento de la praxis educativa a través de distintas metodologías activas, como adalid estratégico para llegar a implementar métodos pedagógicos más adecuados” (Berrón y Monreal, 2020, p. 210). Al respecto, uno de los aspectos metodológicos de gran auge en la actualidad consiste en visibilizar el pensamiento del alumnado y entrenarlo a través de rutinas que permitan organizarlo y sistematizarlo para facilitar el aprendizaje (Rodríguez, Ramírez y Washington, 2017).

Partiendo de estas premisas, en este trabajo, basado en la investigación realizada previamente por Sanz (2019), se aborda el diseño y la aplicación en el aula de una propuesta de intervención educativa en la que se utilizan rutinas de pensamiento visible para mejorar el análisis musical y la posterior interpretación con la flauta dulce. Los objetivos de investigación perseguidos son los siguientes:

- Analizar si la aplicación de rutinas de pensamiento visible en la asignatura de

Música favorece el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce.

- Identificar los principales beneficios e inconvenientes derivados del uso de rutinas de pensamiento en el ámbito de la educación musical.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Rutinas de pensamiento visible

Según Ritchhart, Church y Morrison (2014), las rutinas de pensamiento son “los procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85). Por su parte, Perkins (2008) las define como “patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (p. 63).

Fueron desarrolladas en el proyecto “Visible Thinking” (Pensamiento Visible) de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard, a través de un grupo que conforma el llamado *Project Zero* o Proyecto Zero (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Entre los autores de referencia destacan Perkins (2008), Tishman, Perkins y Jay (2001), Ritchhart (2015), y Swartz et al. (2013). Las rutinas validadas como efectivas dentro del Proyecto Zero se engloban en tres categorías: presentar y explorar, sintetizar y organizar, y profundizar. Para ello, es necesario utilizar patrones que el alumnado pueda recordar con facilidad.

Las rutinas de pensamiento persiguen desarrollar las capacidades del alumnado, hacer visible el pensamiento y lograr una mayor implicación en el contenido a explorar, constituyendo instrumentos que contribuyen a generar unos movimientos de pensamiento concretos. Son estructuras con las que los alumnos, de una manera individual o colectiva, gestionan su pensamiento, a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para reflexionar y razonar. Asimismo, son

estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones generadas en el aula. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares.

Thishman, Perkins y Jay (2001) señalan que “el propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (p. 13). Las rutinas permiten generar pensamientos, razonar y reflexionar, ayudando al alumnado a desarrollar su habilidad e inclinación para pensar y, según Elizondo (2016), tienen las siguientes características:

- Están orientadas hacia una meta y provocan un tipo concreto de pensamiento.
- Se han de usar repetidamente en el aula para que lleguen a convertirse en un modo natural de razonar y trabajar los contenidos curriculares de una asignatura.
- Están conformadas por pocos pasos, son breves y sencillas.
- Son fáciles de aprender y de enseñar.
- Son fáciles de utilizar por los alumnos.
- Pueden ser utilizadas en una gran variedad de contextos.
- Se pueden aplicar de manera grupal o individual.

Aunque las rutinas de pensamiento se pueden realizar individualmente o en grupo, siempre es recomendable comenzar con reflexiones individuales, y se agrupan según los objetivos que persiguen: captar la esencia y sacar conclusiones, establecer conexiones, crear explicaciones, considerar distintos puntos de vista, describir lo que está ocurriendo o razonar con

evidencias (Elizondo, 2016).

Entre los elementos esenciales que destaca Del Pozo (2009) para trabajar las rutinas de pensamiento en el aula destacan los organizadores gráficos, que constituyen herramientas que ayudan a representar el conocimiento de forma visual y a ordenar las ideas, permitiendo un aprendizaje más profundo.

2.2. La flauta dulce en la Educación Primaria

Desde principios del siglo XX, musicólogos y pedagogos musicales contemplan la flauta dulce como instrumento para la iniciación a la música. En el caso de España, la introducción de dicho instrumento en el ámbito escolar fue impulsada por el interés estatal de normalizar una enseñanza acorde a objetivos económicos y sociales, generando la necesidad de establecer un currículum oficial, básico y prescriptivo. Entre las ventajas que presenta dicho instrumento, Gustems-Carnicer et al. (2020) aluden “tanto a aspectos de entrenamiento auditivo, técnica, interpretación o improvisación, como de autocontrol, práctica, trabajo en equipo, compromiso o flexibilidad” (p. 29).

Consideramos necesario reflexionar sobre el tratamiento que ha tenido la flauta dulce en la legislación educativa de nuestro país para comprender mejor la necesidad de abordar el cambio metodológico presentado en este estudio.

Cabe destacar la tenue presencia que ha tenido la flauta dulce en la educación general hasta 1970, año de promulgación de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, ya que anteriormente la música era considerada una materia complementaria y enfocada principalmente al canto. Con esta nueva normativa, la música entró a formar parte del área de ‘Expresión Dinámica’ en su segunda etapa (Oriol, 1999).

A partir del *Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación Gene-*

ral Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, el uso de la flauta dulce adquirió mayor presencia, lo cual se vio favorecido porque se otorgó mayor tiempo a la Educación Artística, que comprendía la música, la plástica y la dramatización. No obstante, la implementación de la flauta dulce en las aulas no fue un hecho generalizado, ya que la asignatura de música era impartida por profesorado de Educación Primaria sin especialización musical, por lo que su habilidad instrumental, en muchos casos, era muy limitada.

En el año 1990 se aprobó la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* y es cuando, por fin, aparecen los maestros especialistas, lo cual enriqueció enormemente las posibilidades artísticas de la asignatura de música. En el *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*, la utilización de la flauta dulce se reflejaba en el Bloque IV, referido a la Expresión Vocal e Instrumental.

Años más tarde, con la aprobación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, se mantiene la obligatoriedad de la asignatura de música en la Educación Primaria, cuyos elementos curriculares fundamentales quedaron establecidos mediante el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.

En 2013, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* modifica, mediante un artículo único, la anterior LOE. La novedad más significativa respecto a la asignatura de música es que le confiere un carácter optativo, quedando supeditada a la oferta educativa ofrecida por cada comunidad autónoma.

El centro educativo en el que se ha desarrollado la presente investigación se rige por la normativa establecida en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comuni-*

dad de Castilla y León, en el que sí se incluye la asignatura de música. En dicho Decreto, la interpretación musical (tanto vocal como instrumental, con o sin acompañamiento) está recogida dentro del bloque 2 de contenidos.

Consideramos significativo señalar que, desde que la flauta dulce se ha introducido en la escuela, la metodología utilizada para su enseñanza y aprendizaje ha estado muy marcada por el docente (Montoya, 2017), de tal manera que el papel del estudiante queda reducido al de mero ejecutante o reproductor de partituras o melodías que aprende por imitación del profesor, sin participar en el proceso de elección de las mismas y, en muchos los casos, sin realizar un trabajo de análisis y contextualización previo. Esta realidad justifica que, en la propuesta que presentamos, se hayan tenido en cuenta las inquietudes y la implicación del alumnado para que su aprendizaje resultara más atractivo y enriquecedor.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

Se ha desarrollado una investigación de corte cualitativo, ya que resulta apropiada para conocer en profundidad realidades educativas (Sandín, 2003; Stake, 1998), existe una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida o experimentada (Sherman y Webb, 1988) y el foco del estudio tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994).

Como método de investigación se ha utilizado el estudio de casos, el cual se ha considerado como el más apropiado porque permite el estudio de fenómenos complejos en los que intervienen distintas variables y permite una descripción densa del problema a estudiar (Albert, 2006), resultando útil para evaluar sistemas educativos desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte de los mismos (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012). Asimismo, se intenta comprender al individuo o grupo, su situación y comportamiento en la configuración total de factores que le afectan (Zabalza, 2002).

3.2. Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo en el C.E.I.P. Diego de Colmenares de Segovia, con un grupo de 23 alumnos de cuarto de Educación Primaria. Cabe aclarar que, en este artículo, se utiliza el género gramatical masculino para aludir a ambos géneros (alumnos y alumnas) como aplicación de la economía del lenguaje. La propuesta se ha desarrollado en el segundo trimestre del curso académico 2018-2019, durante seis sesiones de la clase de Música, aunque las actividades no ocupaban la totalidad de las mismas, sino una parte, salvo en el caso de la última, que sí se ocupó toda la sesión.

3.3. Técnicas e instrumentos

Para el proceso de recogida de datos se han utilizado diversas técnicas e instrumentos que nos han permitido llevar a cabo su triangulación y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados (Barba, 2013). Dichas técnicas e instrumentos han sido los siguientes:

- Observación participante, plasmada en el diario de la maestra.
- Análisis de documentos:
 - Tres organizadores gráficos realizados por los alumnos al desarrollar las rutinas de pensamiento de las tres primeras actividades.

- Partitura de la melodía analizada en gran grupo en la cuarta actividad.

- Cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos al finalizar algunas de las actividades y validados mediante el juicio de dos expertos en didáctica e investigación educativa. Eran de dos tipos:

- Cuestionario con cinco preguntas de respuesta abierta para la valoración de la primera actividad (Anexo I).

- Cuestionarios con tres o seis preguntas de respuesta cerrada para la valoración de las actividades cuatro, cinco y seis (Anexos II, III y IV).

3.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha realizado mediante el registro de las respuestas ofrecidas en cada organizador gráfico y en cada cuestionario, utilizando para ello una hoja de cálculo de Excel. Estos datos, junto a los extraídos del diario de la maestra, se han interpretaron después de forma cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para identificar cada uno de los instrumentos y garantizar el anonimato de los participantes, se ha utilizado el siguiente sistema de codificación:

Tabla 1.

Sistema de codificación utilizado. Fuente: Elaboración propia.

Instrumento	Número identificativo	Participante	Número identificativo	Número de página	Ejemplo de código	Significado del código
Diario (D)	---	Maestra (M)	---	p. 3	DM, p. 3	Diario de la maestra, página 3.
Cuestionario (C)	1	Alumno (A)	15	---	C1A15	Cuestionario 1 del alumno número 15
Organizador gráfico (OG)	3	Alumno (A)	4	---	OG3A4	Organizador gráfico 3 del alumno número 4

3.5. Propuesta de intervención educativa

Tradicionalmente el estudio de la flauta dulce en España ha seguido un modelo conductista de enseñanza, limitando al alumnado a la reproducción de un repertorio tradicional reducido y, en muchos casos, anticuado, escogido por el propio maestro.

La propuesta que hemos desarrollado supone una mayor implicación activa del alumnado, a partir de una obra musical actual, y siguiendo los postulados del pensamiento visible comentados anteriormente, de modo que su educación sea integral, fomentando su creatividad y haciéndole verbalizar las ideas que le surgen a lo largo del proceso para ser más consciente del camino recorrido.

Para su elaboración, nos hemos basado en la normativa establecida en la LOMCE y en la aplicación de rutinas de pensamiento adaptadas al contexto y a la edad del alumnado, plasmadas en distintos organizadores gráficos. Las actividades realizadas han sido las siguientes:

a) Somos del CSI (20 minutos): A partir de la audición de una obra musical, sobre la cual no se proporciona ninguna información musical ni extra-musical que pueda condicionar el desarrollo de las actividades, cada alumno, en un organizador gráfico entregado por la docente, plasma el color al que asocia dicha obra y un dibujo que refleje aquello que le evoca. Posteriormente, en equipos de trabajo de cuatro o cinco, los alumnos exponen a sus compañeros el color elegido, justificando su respuesta, y realizan una breve explicación del dibujo creado. Para finalizar, un portavoz de cada grupo explica al resto de la clase los distintos colores y temáticas de sus compañeros, mientras la docente anota los resultados en la pizarra.

b) Los reporteros (20 minutos): Para trabajar la rutina de pensamiento *Headline*, que ayuda a identificar las ideas centrales de un asunto estudiado, cada alumno cuenta con un organizador gráfico en el que aparece el texto de



Fig. 1. Organizador gráfico de “Somos del CSI” realizado por una alumna.

la canción anterior, tanto en su idioma original (francés) como en castellano, pero no consta el título de la misma. Tras la lectura individual del texto, cada alumno propone un título que refleja la esencia del contenido del texto (subrayado en la figura 2) y, a continuación, en equipos de cuatro o cinco, se consensua el título considerado más adecuado (escrito a mano en la figura 2). Más adelante, en gran grupo se exponen los títulos propuestos por cada equipo y, tras un debate, se elige uno solo entre todo el grupo-clase. Para finalizar, se coteja con el título real de la canción, el cual se ha ocultado durante todo el proceso.

Título: <u>Regresando de las tierras nevadas</u>	
Idioma original: <u>Francés</u>	Traducción al castellano
Caresse Sur L'océan Porte l'oiseau si léger Revenant de terres enneigées Air éphémère de l'hiver Au loin ton écho s'éloigne	Una caricia en el océano Llevan al pájaro ligero Regresando de las tierras nevadas Aire efímero del invierno Lejos, tu eco se desvanece
Châteaux en Espagne Vire au vent tournoie déploie tes ailes Dans l'aube grise du levant Trouve un chemin vers l'arc-en-ciel <u>Se découvrirá le printemps</u>	Castillos de España Gira con el viento, despliega tus alas En el alba gris del levante Halla un camino hacia el arco iris <u>Llegará la primavera</u>
Caresse Sur L'océan (sur l'océan) Pose l'oiseau si léger Sur la pierre d'une île immergée Air éphémère de l'hiver Enfin ton souffle s'éloigne	Una caricia en el océano (en el océano) Ponen al pájaro, tan dulcemente Sobre la piedra de una isla sumergida El aire efímero del invierno Por fin tu soplo se va
Loin dans les montagnes Vire au vent tournoie déploie tes ailes Dans l'aube grise du levant Trouve un chemin vers l'arc-en-ciel Se découvrirá le printemps Calme sur l'océan	Lejos, entre las montañas Gira con el viento, despliega tus alas En el alba gris del levante Halla un camino hacia el arco iris Llegará la primavera Cálma, sobre el océano

Fig. 2. Organizador gráfico de “Los reporteros” realizado por una alumna.

c) *¿Y ahora?* (30 minutos): La tercera actividad consiste en explorar estímulos visuales y plasmarlos en un nuevo organizador gráfico, trabajando la rutina de pensamiento 'Veo, pienso y me pregunto'. Para ello, se muestra un vídeo con el fragmento de la película 'Los chicos del coro' donde aparece la obra musical que estamos trabajando, lo cual permite su contextualización. Dicho fragmento está disponible en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/uhx2Fse> y, a partir de su visionado, cada alumno completa su organizador gráfico de forma individual. Después se realiza una puesta en común por equipos y, al igual que en las actividades anteriores, los resultados de cada uno de ellos se comentan en gran grupo a través de su portavoz, comparando las nuevas apreciaciones tras conocer el contexto de la canción con las respuestas ofrecidas en la actividad anterior, en la que únicamente se conocía el texto.

VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Un profesor de música que compone todas las noches una canción para que la canten sus alumnos como en versión coro.	Pienso que al profesor le gusta componer, pero que esta preocupado. Los niños se pelean en el patio y en otras asignaturas y que en música se tranquilizan.	¿Por qué el profesor está preocupado? ¿Por qué pelean y se portan mal con el niño? ¿Por qué solo hay niños (chicos)? ¿Por qué parece una cárcel?

Act 3
A4P22

Fig. 3. Organizador gráfico de "¿Y ahora qué?" realizado por un alumno.

d) *Sur l'océan-Sur la musique* (30 minutos): En esta actividad, los alumnos realizan un análisis de la melodía de la canción, a partir de su partitura, identificando frases y motivos musicales y prestando atención a las partes iguales, similares o diferentes, para poder comprender su estructura interna. Esta lectura comprensiva de la partitura es necesaria para optimizar su posterior interpretación y se lleva a cabo en gran grupo, señalando cada parte en la pizarra, mientras los alumnos van haciendo lo mismo en sus partituras individuales.

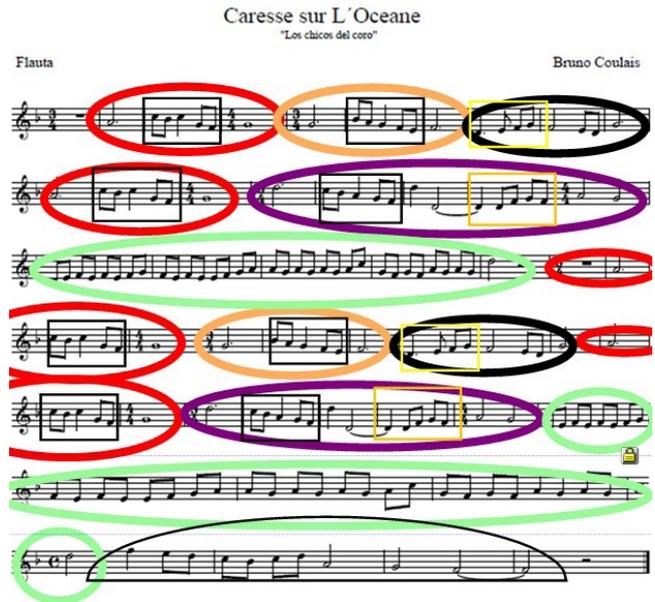


Fig. 4. Partitura de la melodía analizada en gran grupo.

e) *Caresse-Flute-Go!* (30 minutos): Tras todos los análisis musicales y extra-musicales realizados en las actividades anteriores, es el momento de interpretar la melodía de la canción con la flauta dulce. La interpretación se hace en gran grupo, trabajando cada frase musical independientemente y uniéndolas de forma progresiva. Además, los alumnos cuentan con el apoyo de un video con la melodía interpretada con la flauta, lo cual facilita que puedan seguir trabajando y mejorando dicha interpretación fuera del entorno escolar. A dicho video se puede acceder en el enlace: <https://cutt.ly/7hx2f5J>.

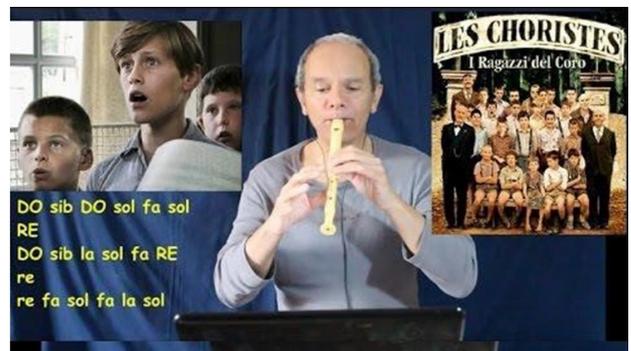


Fig. 5. Imagen del video con la melodía interpretada con la flauta.

f) *Somos compositores y formamos una orquesta (50 minutos)*: Esta actividad comienza dividiendo la clase en equipos de cuatro o cinco alumnos. Cada grupo cuenta con varias figuras y silencios musicales (blanca, negra, grupo de dos corcheas...) y un soporte físico con un pentagrama de velcro en el que debe combinarlos para completar uno o dos compases en 3/4, el cual servirá de ostinato rítmico para acompañar la melodía trabajada en las sesiones anteriores.



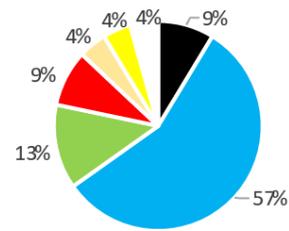
Fig. 6. Ostinato rítmico creado por el grupo 3.

Posteriormente, cada equipo elige el instrumental Orff con el que quiere interpretar su ostinato y se lo muestra al resto de la clase. Por último, se hacen dos únicos grupos y, mientras la mitad interpreta con la flauta dulce la melodía de 'Caresse sur l'océane', la otra mitad acompaña instrumentalmente con distintas combinaciones de los ostinatos anteriores, intercambiándose posteriormente los roles.

4. RESULTADOS

4.1. Somos del CSI

En la primera actividad de pensamiento visible, consideramos relevante resaltar que, tras la escucha del tema vocal, el 57% de los alumnos eligió el color azul, seguido de un 13% que escogió el verde, un 9% que marcó los colores negro o rojo, y un 4% que optó por el beige, blanco o dorado.



■ negro ■ azul ■ verde ■ rojo ■ beis ■ dorado ■ Blanco

Gráfico 1. Colores elegidos por el alumnado.

En cuanto a la temática escogida en el dibujo realizado, como observamos en el gráfico 2, más de un 30% del alumnado vincula el tema vocal con la naturaleza, seguido de un 26% que lo relacionaron con un coro.

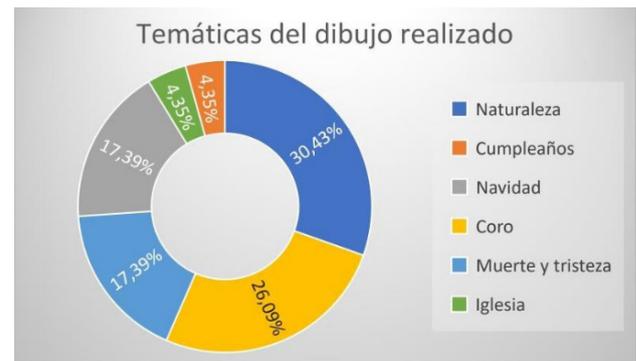


Gráfico 2. Temáticas del dibujo realizado.

Consideramos importante esta vinculación del alumnado, ya que, sin conocer ni entender la composición vocal, la mayoría de los dibujos, así como el color anteriormente analizado, están relacionados con la temática de la canción o de la película a la que corresponde (un océano, que es un elemento de la naturaleza de color azul, y un coro).

Cabe destacar también que los alumnos que realizaron dibujos con temática vinculada a la muerte y la tristeza (un 17%) mostraban reticencia, a priori, en realizar la puesta en común, ya que no encontraban vinculación con las temáticas de sus compañeros, pero, al llevar a cabo

la siguiente actividad y conocer la traducción del texto al castellano, comprendieron que no estaban desencaminados, porque en dicho texto se refleja la añoranza por la llegada de la primavera (muerte del invierno y comienzo de una nueva estación). Estos mismos alumnos y alumnas fueron los que eligieron, en su mayoría, el color negro como identificativo del tema vocal.

Analizando las respuestas ofrecidas por los alumnos en el cuestionario de esta actividad, observamos que, en la primera pregunta, ‘¿Por qué has elegido este color?’, varios alumnos señalaron que la canción les transmitía relajación y que, por tanto, habían elegido un color que les producía esa misma sensación. Por ejemplo, un alumno lo expresó diciendo: “A mí me ha gustado poner el color blanco porque cantaban como ángeles y es un color relajante” (C1A23). En cambio, otros alumnos justificaron su elección en la vinculación de la canción con la naturaleza, con comentarios como: “Porque el azul claro me recuerda al agua, clara y sencilla, y a la vez me recuerda a una película en el mar” (C1A12) y “Porque me recordaba al canto de los pájaros” (C1A7).

En la segunda pregunta, ‘¿Por qué has realizado ese dibujo?’, nuevamente, varios alumnos relacionaron sus respuestas con la naturaleza, con comentarios como: “Porque me parecía el cielo” (C1A7) y “Porque me recuerda a cuando iba a las montañas” (C1A13). No obstante, otros indicaron que les recordaba a coros o temáticas eclesiósticas: “Porque me parecía un coro de misa” (C1A9) y “Porque me recuerda a una canción que han puesto en la iglesia” (C1A20).

Respecto a la pregunta ‘Cuando hemos hablado de lo realizado por equipos, ¿había algún compañero o compañera que dibujara algo parecido a tu dibujo?’, la mayoría respondieron que sí (todos menos 7 alumnos). Más llamativas resultan incluso las respuestas a la cuarta pregunta, “¿Y coincidíais en el color?”, ya que tan solo hubo 5 alumnos que no coincidieron con ningún miembro de su equipo.

Finalmente, ante la pregunta ‘En caso afirmativo, ¿por qué crees que habéis coincidido?’ varios alumnos ofrecieron respuestas similares a: “Porque hemos pensado en lo mismo” (C1A16) y “Porque la música era muy relajante” (C1A5).

4.2. Los reporteros

Cabe destacar que, ya al realizar la primera parte de la actividad, el 57% de los alumnos, individualmente, escogió de forma intuitiva el título original de la composición vocal: ‘Carresse Sur L’océán’ (‘Una caricia en el océano’), que es el texto con el que comienza la frase musical más importante de la melodía, por lo que podemos afirmar que su elección se basó en criterios musicales.

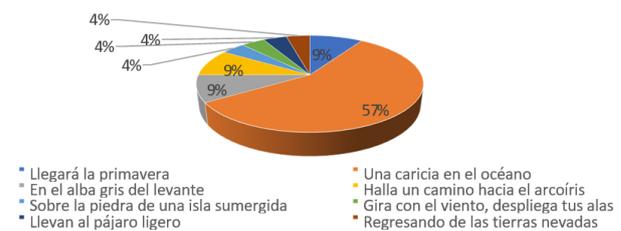


Gráfico 3. Título individual.

Respecto a la segunda parte de la actividad, de los 5 equipos que se formaron, dos de ellos escogieron este mismo título, aunque hubo otros dos que escogieron el de ‘Llegará la primavera’, centrándose en el mensaje principal de la canción desde un punto de vista lingüístico y basando su decisión, por lo tanto, en un criterio semántico. En ambos casos, representan el 40% de los equipos. El equipo restante escogió el título ‘Regresando de las tierras nevadas’, pero cabe destacar que, tal y como recoge la maestra en su diario, “en él no hubo diálogo ni consenso, ya que A9 impuso su decisión, sin atender a las opiniones de sus compañeros” (DM, p. 1).

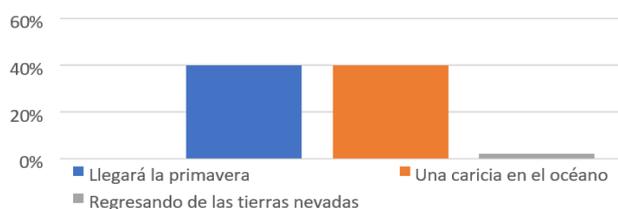


Gráfico 4. Título por equipos.

Por último, tras un debate abierto y dinámico, en gran grupo se optó por el título 'Una caricia en el océano', que se corresponde con el título original de la canción, aunque los alumnos aún desconocían esta información. Esto denota que, a tenor de los datos, para los estudiantes finalmente ha tenido más peso el criterio musical que el criterio lingüístico a la hora de determinar el título que debía representar la obra.

4.3. ¿Y ahora?

En esta tercera actividad utilizamos la rutina de pensamiento 'Veo, pienso y me pregunto' a partir de la visualización del extracto de la película en la que se interpreta la canción, por lo que analizaremos los datos que emanan de su organizador gráfico.

Del apartado 'Veo' cabe destacar lo siguiente:

- A15, A23, A10 y A9 ven una armónica, lo cual demuestra una gran capacidad de observación y que conectan con el área de música en el que nos encontramos.
- A1, A13 y A9 se fijan en pequeños paracaídas lanzados por los niños de la película y lo reflejan con comentarios como "unos mini-paracaídas blancos" (OG3A1) y "niños tirando paraguas" (OG3A13).
- A5 observa que hay "un orfanato lleno de chicos, pero sin ninguna chica" (OG3A5), lo cual provocó una gran reflexión posterior en gran grupo.
- A A6 y A8 les llama la atención un chico

que limpia un cristal, mostrando sorpresa porque "utilizan a los niños para limpiar" (OG3A6), hecho que también fue debatido en la reflexión grupal.

- Por último, destacamos a A17, que ve a "un señor al que parece que le inspiran los niños" (OG3A17), lo cual implica que el alumno ha captado el interior del personaje.

A partir de lo que han observado, recogemos las reflexiones más relevantes que se plantean los alumnos en el apartado 'Pienso', como:

- Un 30% del alumnado piensa que se trata de un orfanato o internado.
- Varios alumnos perciben que la situación de los niños de la película no es buena para ellos. Al respecto, A6 opina que "muestra que nadie tiene que utilizar a las personas" (OG3A6), A17 piensa que "los niños están siendo maltratados, y el señor es muy bueno y les va a ayudar" (OG3A17), A19 señala que "los niños están un poco sacrificados limpiando" (OG3A19) y A23 destaca que "parece más una cárcel de música que un colegio" (OG3A23).
- A13 observa un paralelismo entre las imágenes y lo que representan, señalando que "los niños tiran paraguas porque quieren la libertad" (OG3A13).
- Otros alumnos destacan el valor de la música al comentar que "los niños se pelean en el patio y en otras asignaturas, pero en música se tranquilizan" (OG3A22) y que "el señor quiere hacer un coro para que los niños se diviertan" (OG3A4).

Por último, en el apartado 'Me pregunto' los alumnos se plantean cuestiones como las siguientes:

- Preguntas relacionadas con el lugar y las circunstancias en las que se desarrolla la historia, como: "¿Eso es una cárcel?" (OG3A23) o "¿Por qué solo hay niños?" (OG3A5).

- Preguntas relacionadas con el comportamiento de los personajes, como: “¿Por qué están pegando a un niño?” (OG3A4), “¿Por qué tiene que limpiar la ventana el niño?” (OG3A20) o “¿Por qué un niño se sienta en una mesa?” (OG3A18).
- Preguntas relacionadas con las actitudes o intenciones ocultas de los personajes, como: “¿Por qué les maltratan si cantan bien y parecen buenos niños?” (OG3A17), “¿Por qué el profesor está preocupado?” (OG3A22), “¿Está manipulando el señor a los niños?” (OG3A19) o “¿Por qué le inspiran?” (OG3A7).

Todos los comentarios y preguntas recogidas por los alumnos en los organizadores gráficos se pusieron en común en gran grupo para reflexionar sobre las diferencias entre el sistema educativo actual y las costumbres que se practicaban en el pasado.

4.4. Sur l’ocean–Sur la musique

Al realizar el análisis de la partitura, se ha observado que el alumnado no poseía habilidades suficientes para extraer de forma autónoma las partes de la melodía, aunque sí ha

identificado similitudes y diferencias entre distintos motivos y frases. En su diario, la maestra lo reflejaba de la siguiente manera: “Los alumnos encontraron motivos característicos que se repetían en la melodía e, incluso, identificaron alguna frase completa. Para ello, la fuimos cantando por fragmentos y guiamos el análisis con preguntas como ¿algo de lo que hemos cantado ahora ha sonado antes?, ¿dónde?, ¿era igual o parecido?” (DM, p. 3).

En cuanto a los resultados del cuestionario cerrado cumplimentado por el alumnado, cabe destacar que el 87% afirma haber sabido realizar la actividad, y que ha resultado fácil y ha gustado al 83%, mismo porcentaje de alumnos que han entendido las explicaciones de la maestra. Asimismo, el 87% piensa que, después de realizar esta actividad, le resultará más fácil tocar la melodía con la flauta, pero el porcentaje desciende a 69,5% al preguntar si serían capaces de encontrar las frases y motivos en otras partituras, lo cual demuestra que el alumnado no tiene seguridad en realizar análisis formales de forma autónoma.

Tabla 2. Resultados del cuestionario de la actividad “Sur l’ocean-Sur la musique”.

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	No contesta
¿Has sabido realizar la actividad?	52%	22%	13%	4%	---	9%
¿Te ha resultado fácil?	35%	26%	22%	4%	4%	9%
¿Te ha gustado hacer este tipo de actividad?	57%	22%	4%	4%	4%	9%
¿Has entendido las explicaciones de la maestra?	52%	31%	---	4%	4%	9%
¿Después de esta actividad piensas que es más fácil tocar la partitura con la flauta?	52%	22%	13%	4%	---	9%
¿Serías capaz de encontrar frases y motivos en otras partituras?	26%	26%	17,5%	17,5%	4%	9%

Fuente: Elaboración propia.

4.5. Cresse–Flute–Go!

Para la valoración de esta actividad, los alumnos respondieron un sencillo cuestionario constituido por tres preguntas. En la primera, nos interesaba saber si habían sabido tocar correctamente la melodía con la flauta dulce, ante lo cual el 87% respondió afirmativamente, coincidiendo con los comentarios recogidos por la maestra: “En tan solo 20 minutos, hemos terminado de tocar con la flauta cada una de las partes de la canción y con bastante calidad, mucho más rápido que cuando hemos tocado otras partituras sin realizar todo este trabajo previo. Tienen que seguir repasando en casa, pero estoy asombrada con los resultados” (DM, p. 4).

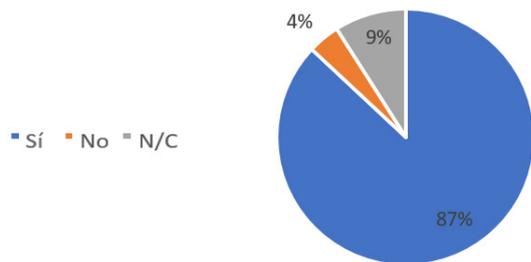


Gráfico 5. Respuestas a la pregunta: ¿Has sabido tocar correctamente la melodía con la flauta?

En la misma línea, en la segunda pregunta, el 70% del alumnado reconoció que, sin haber realizado todas las actividades anteriores, le hubiera resultado más difícil interpretar la partitura, por lo que podemos afirmar que las estrategias de pensamiento visible aplicadas han sido eficaces para facilitar la ejecución instrumental.

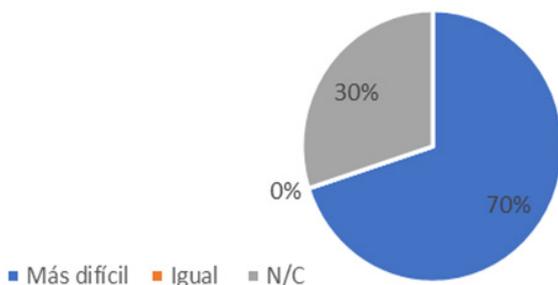


Gráfico 6. Respuestas a la pregunta: Si no hubiéramos hecho todas las actividades anteriores, ¿te hubiera parecido igual o más difícil tocar la partitura?

Por último, en la tercera pregunta, el 83% afirmó que el vídeo facilitado para poder seguir repasando en casa le había servido de ayuda, frente a un 13% que señaló que no le había resultado útil. Al respecto, la maestra apuntaba: “Dos semanas más tarde, casi todos los alumnos fueron capaces de tocar perfectamente la partitura completa. Se ve que el video les ha ayudado a estudiar y a perfeccionar la interpretación” (DM, p. 5). Estos datos manifiestan que el trabajo con las nuevas tecnologías es fundamental en el aula del siglo XXI.

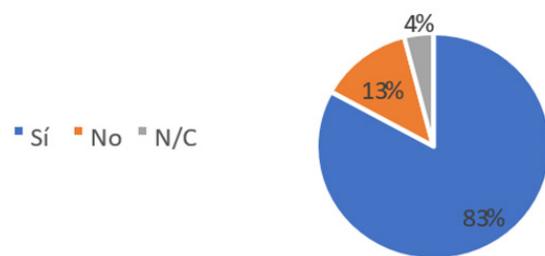


Gráfico 7. Respuestas a la pregunta: ¿Te ha ayudado tocar la partitura con el vídeo?

4.6. Somos compositores y formamos una orquesta

Los ostinatos compuestos por los cinco equipos para acompañar la melodía se recogen en la figura 7 y, como se puede comprobar, en todos ellos se utilizan distintas combinaciones de blancas, negras, corcheas y silencios de negra.



Fig. 7. Ostinatos compuestos por los equipos.

Los instrumentos escogidos para su interpretación fueron los siguientes: claves (equipo 1), güiros simples y güiros tubulares dobles (equipo 2), panderetas (equipo 3), panderos (equipo 4) y crócalos (equipo 5). La ejecución individual de dichos ostinatos por cada uno de

los equipos para acompañar a la melodía fue correcta, tal y como recoge la maestra en su diario: “Los ostinatos creados eran de uno o de dos compases y todos los grupos supieron acompañar la canción interpretando su ostinato de forma adecuada con los instrumentos que habían escogido” (DM, p. 5).

A continuación, como ya se ha comentado, se dividió a toda la clase en dos únicos grupos y, mientras la mitad interpretaba con la flauta dulce la melodía la canción trabajada a lo largo de las sesiones, la otra mitad acompañaba realizando los ostinatos anteriores con instrumental Orff. La actividad fue muy bien valorada por los alumnos y su motivación, interés y atención en el aula fueron notables durante toda la sesión. “La interpretación de la canción en gran grupo combinando la melodía con distintos acompañamientos también fue correcta y se veía que los alumnos disfrutaban mucho tocando en grupo, porque el resultado era muy bueno” (DM, p. 6).

En las respuestas ofrecidas en los cuestionarios, llama la atención que es la actividad en la que más alumnos han valorado positivamente todos los ítems. Así, encontramos que el 100% del alumnado ha sabido realizar la actividad, resultando fácil para el 96%, mismo porcentaje de alumnos que manifestaron haber disfrutado con su realización. Al respecto, cabe señalar el caso de A2, que indicó que no había disfrutado con la actividad y que le había resultado difícil, lo cual no sorprende, porque se trata de un alumno que muestra una actitud negativa, en general, en todas las áreas, junto a comportamientos disruptivos. No obstante, pese a mostrar su desagrado tanto verbalmente como en el cuestionario, la maestra observó que había disfrutado interpretando música con el resto de sus compañeros, lo cual manifiesta que su comportamiento se trata, más bien, de una llamada de atención para obtener mayor protagonismo, pero que no se corresponde con sus pensamientos reales. Así lo expresaba la propia docente: “Incluso A2 está más relajado y sonriente que en otras clases. Se nota que está disfrutando y que se está divirtiendo mientras toca con sus compañeros” (DM, p. 6).

Tabla 3. Resultados del cuestionario de la actividad “¿Y si formamos una orquesta?”

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	No contesta
¿Has sabido realizar la actividad?	74%	26%	---	---	---	---
¿Te ha resultado fácil?	61%	26%	9%	4%	---	---
¿Te ha gustado hacer este tipo de actividad?	78%	9%	9%	---	4%	---
¿Has entendido las explicaciones de la maestra?	74%	13%	4%	9%	---	---
¿Crees que habéis trabajado bien en grupo?	52%	26%	13%	4,50%	---	4,50%
¿Te ha resultado interesante tocar melodías creadas por vosotros?	74%	17%	4,50%	---	---	4,50%

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo tanto a la comprensión de las explicaciones de la maestra como a la consideración de si habían trabajado bien en grupo, el 91% de los estudiantes ofreció respuestas afirmativas, frente al 9% restante. Finalmente, el 95,5% manifestó que le había resultado interesante tocar melodías creadas por ellos mismos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la investigación presentada partíamos del diseño y la aplicación de una propuesta de intervención educativa basada en rutinas de pensamiento visible en un aula de Educación Primaria. La propuesta se ha llevado a cabo dentro de la asignatura de Música y estaba adaptada a las características concretas del grupo de alumnos de cuarto de Primaria al que iba dirigida, respetando los principios y elementos curriculares establecidos por la LOMCE.

Con la metodología utilizada se buscaba organizar y entrenar el pensamiento del alumnado, para favorecer los procesos de metacognición, la actitud crítica, la reflexión, la creatividad y el trabajo cooperativo, de tal manera que cada estudiante asumiera la responsabilidad de su propio aprendizaje y de la del resto del grupo (Young, Burwell y Pickup, 2003).

El primer objetivo de investigación consistía en analizar si la aplicación de rutinas de pensamiento visible en la asignatura de Música favorece el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce. Al respecto, hemos comprobado que la aplicación de dichas rutinas ha resultado útil para favorecer el aprendizaje del alumnado, permitiendo el desarrollo de múltiples capacidades y actitudes, así como la generación de hábitos de procesamiento, reflexión y análisis de la información (Caeiro, 2018). Casi todo el alumnado ha conseguido realizar las actividades propuestas sin dificultad, alcanzando los objetivos marcados en cada una de ellas de forma satisfactoria,

tanto referidos al análisis musical desde un punto de vista formal, semántico y expresivo, como los relativos a la correcta interpretación de una partitura con cierta dificultad rítmica y melódica. Incluso, al finalizar la propuesta de intervención, los estudiantes afirmaron que la interpretación con la flauta dulce les había resultado más fácil que en otras ocasiones. Todo ello se ha favorecido con la aplicación de organizadores gráficos, los cuales han permitido visibilizar las ideas de los alumnos, incrementando su capacidad crítica, analítica y creativa, y potenciando la adquisición de aprendizajes integrales, que resultan útiles tanto dentro como fuera del contexto escolar, coincidiendo con las ideas de (Rodríguez y Álvarez, 2017).

El segundo objetivo de investigación estaba dirigido a identificar los principales beneficios e inconvenientes derivados del uso de rutinas de pensamiento visible en el ámbito de la educación musical. Entre los beneficios encontrados, cabe destacar que la autonomía del alumnado se ha visto incrementada exponencialmente, al hacerle consciente en todo momento de sus procesos mentales y compartirlos con sus compañeros, lo cual le ha permitido comprender que, en la realización de actividades de carácter abierto y creativo a través de distintas estrategias (dibujo, expresión lingüística, manipulación, etc.), existen distintas posibilidades de respuesta, sin que ninguna de ellas constituya un error (Huillipan Rain, y Ángel-Alvarado, 2020). El maestro debe ser un guía para sus alumnos y, con las actividades propuestas, hemos conseguido acrecentar la participación activa del alumnado y su implicación en trabajos grupales, fomentando su interés y motivación (Bartolomé, 2017). Asimismo, ha mejorado su tolerancia ante la disparidad de opiniones, su competencia para defender distintos puntos de vista y su capacidad para llegar a consensos grupales, al mismo tiempo que ha aumentado su autoconcepto y le ha hecho consciente de la utilidad de visibilizar el pensamiento para alcanzar una mejor comprensión de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, entre los inconvenientes podemos resaltar el desconocimiento inicial de las rutinas de pen-

samiento por parte de los alumnos, lo cual ha ralentizado las actividades, pero consideramos que, a través de la práctica continuada, este inconveniente quedaría resuelto y se podrían realizar con mayor agilidad.

Entre las futuras líneas de investigación, consideramos interesante aplicar propuestas musicales activas combinadas con rutinas de pensamiento similares a las presentadas en este trabajo en distintos niveles curriculares y centros educativos, para comprobar si existen diferencias relevantes respecto a la edad y las condiciones socio-culturales del alumnado.

REFERENCIAS

Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw-Hill.

Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 23-38). Graó.

Bartolomé, S.J. (2017). Comparing field-teaching experiences: A longitudinal examination of preservice and first-year teacher perspectives. *Journal of Research in Music Education*, 65, 264-286. <https://doi.org/10.1177/0022429417730043>

Berrón, E. y Monreal, I. M. (2020). La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 46, 208-223. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>

Caeiro, R.M. (2018). Aprendizaje basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>

Decreto 26 de 2016 [con fuerza de ley]. Por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 25 de julio de 2016. D.O. No. 142. <http://bocyl.jcyl.es/>

Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente: Educación Secundaria en el colegio Montserrat*. Tekman Books.

Elizondo, C. (2016). *Enriquecimiento para todo el alumnado. ¿Cómo enseñar y aprender a pensar?* <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/06/culturadel-pensamiento-160608181435.pdf>

Gustems-Carnicer, J., Calderón-Garrido, D., Navarro, M. y Segura, G. (2020). La flauta de pico en la escuela: opinión del maestro de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 17-33. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17260>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Huillipan Rain, J. y Ángel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 53-68. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>

Kenny, A. (2015). Beginning a journey with music education: Voices from pre-service primary teachers. *Music Education Research*, 19(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077801>

Ley 14 de 1970. General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. D.O. No. 187. <http://www.boe.es>

Ley Orgánica 1 de 1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. D.O. No. 238. <http://www.boe.es>

Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 4 de mayo de 2006. D.O. No. 106. <http://www.boe.es>

Ley Orgánica 8 de 2013. Para la Mejora de la Calidad Educativa. 10 de diciembre de 2013. D.O. No. 295. <http://www.boe.es>

Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.

- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Montoya, J.C. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219-232. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2017.72.10>
- Oriol, N. (1999). La formación del profesorado de música en la enseñanza general. *Música y Educación*, 37, 49-68.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Real Decreto 69 de 1981 [con fuerza de ley]. De ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. 17 de enero de 1981. D.O. No.15. <http://www.boe.es>
- Real Decreto 1344 de 1991 [con fuerza de ley]. Por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. 13 de septiembre de 1991. D.O. No. 220. <http://www.boe.es>
- Real Decreto 1513 de 2006 [con fuerza de ley]. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 8 de diciembre de 2006. D.O. No. 293. <http://www.boe.es>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Rodríguez, J.R. y Álvarez, R.M.V. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1177/0255761415619423>
- Rodríguez, A., Ramírez, L. y Washington, F. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria* 10(1), 79-88.
- Rucsanda, M.D., Cazan, A.M. y Truta, C. (2020). *Psychology of music*. 48(4). 480-494.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Sanz, R. (2019). *Interpretación de partituras en la flauta a través de Pensamiento Visible en Educación Primaria*. Propuesta de intervención. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/36513>
- Sherman, R.R. y Webb, R.B. (1988). *Qualitative research in education: Focus methods*. The Palmer Press.
- Stake, B. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K. y Reagan, R. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (2001). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/1461380032000085522>
- Zabalza, M.A. (2002). *Diarios de clase*. Narcea.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

DE MÚSICO, POETA Y LOCO...

**LAS REPRESENTACIONES COLECTIVAS DEL
ARTISTA Y SU VIVENCIA EN LA SUBJETIVIDAD
DE SU APRENDIZ.**

**ABOUT THE MUSICIAN, POET AND LUNATICS... THE COLLECTIVE
REPRESENTATIONS OF THE ARTIST AND THEIR EXPERIENCE IN THE
APPRENTICE'S SUBJECTIVITY.**

**Borja Guerrero Bocanegra
Ernesto Mora Queipo**

Este artículo es producto del proyecto VIP-2019-006 de la
Universidad de las Artes (Ecuador).



RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación etnográfica en la cual, a través de una muestra dirigida de sujetos tipo, se han estudiado las representaciones colectivas construidas en torno al “artista”, y la incidencia de éstas en la subjetividad, toma de decisiones e identidades de los estudiantes de nuevo ingreso en las carreras de danza y creación teatral (artes escénicas), de la Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador), durante el segundo periodo académico del año 2019. La realización y procesamiento de entrevistas semiestructuradas permitió determinar la presencia de cuatro elementos fundamentales en la construcción social del artista en este contexto sociocultural: 1) La determinante vocación del estudiante, 2) La presencia de estereotipos asociados al arte y los artistas, 3) La familia con sus temores y esperanzas, apoyos y oposiciones, y 4) La sociedad con sus concretas oportunidades de formación e inciertas posibilidades para el desarrollo profesional. En la totalidad de los estudiantes entrevistados, la construcción de la “persona” del artista, hace distancia de las representaciones ególatras, para remarcar su vocación de servicio.

PALABRAS CLAVE

Artes, Artista, Enseñanza superior, Enseñanza pública

ABSTRACT

This article is the result of an ethnographic investigation in which the collective representations built around the “artist” have been studied through a selected sample of typical subjects, and shows how the incidence of these representations on subjectivity, influenced the decisions and identities of new students in the subjects of dance and theater creation (performing arts), in the University of the Arts (Guayaquil, Ecuador) during the second academic period of 2019. The undertaking and processing of semi-structured interviews allowed us to demonstrate the presence of four fundamental elements in the social construction of the artist in this sociocultural context: 1) The determining vocation of the student, 2) The presence of stereotypes associated with art and artists, 3) The family with its fears and hopes, support and opposition, and 4) Society with its specific training opportunities and uncertain possibilities for professional development. In all the students interviewed, the construction of the artist’s “persona” is (or remains) distant from egomaniacal representations, to highlight their selflessness.

KEYWORDS

Arts, Artist, Higher education, Public education.

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Las representaciones colectivas del arte y el artista en la cultura occidental.

El estudio de las representaciones colectivas del “artista” en la cultura occidental, impone abordar, simultáneamente, la definición del arte y de la obra de arte. A su vez, es necesario considerar que estas definiciones han cambiado sensiblemente a lo largo del tiempo y el espacio. Si bien, podemos decir, en términos muy generales, que el “arte” es la institucionalización de una parte de la experiencia estética, cuya materialización (la obra de arte) es realizada por “el artista”; es preciso analizar las representaciones colectivas articuladas a cada uno de estos conceptos. Analicemos brevemente este proceso de construcción socio-cultural, a través de la siguiente periodización:

La antigüedad grecorromana. En la Grecia antigua, encontramos dos conceptos fundamentales para entender el arte: *téchnē* y *mousikē*. El primero, abarcaba todas las habilidades empíricas, tanto manuales como mentales, y agrupaba a médicos, escritores, artesanos o cocineros por igual. El segundo se refería a la música, considerada como el arte de las musas y, por lo tanto, de inspiración divina. En latín, “ars” es la transliteración del griego “*téchnē*”, que significa “saber hacer” conforme a determinada regla o canon. Este “hacer”, a su vez, remite a la palabra griega “*poíesis*”, que designa el modo de producción del arte, un modo de ser artificial, cuya génesis y principio se da en el artista. Ese saber hacer, “*téchnē*” para los griegos, o “*artifex*” para los romanos, está presente en el “*poietés*” o poeta. Así, la *poiesis*, como modo ser de lo artístico, se contraponen al modo de ser de lo natural (la *physis*). Por un lado, tendríamos todo lo natural, lo creado por la naturaleza y, por el otro, todo lo artificial, todo lo hecho por el ser humano: el arte, cuya etimología reafirma su significado en palabras como “artefacto”. Tenemos entonces que el “arte” es todo lo que es creado o producido artificialmente por el ser humano. A su vez, el término arte, tiene que ver con una capacidad que diferencia y reivindica al ser humano frente al resto de las especies animales, esto es, que puede crear. El artista es quien crea, produce o transforma una idea u objeto, y hace que adquiera existencia material o adopte otra apariencia, otra forma. Por lo tanto, el arte tiene que ver con una capa-

cidad inherente a la condición humana, que consiste en crear o transformar y poner en el mundo algo que no existía o tenía otra forma. El trabajo imaginativo y creativo que va asociado al arte, tiene, por lo tanto, potencial transformador. Cuando el ser humano crea, no puede menos que transformarse y proyectar esa transformación en los objetos, situaciones o representaciones a las cuales se articula. Los artistas toman y manipulan estímulos (sonidos, colores, materiales, dimensiones...), que les ayudan a imaginar y crear nuevas realidades, nuevas formas de ser y estar en el mundo. Esta realidad imaginada y plasmada en una obra de arte, va luego a un público que, no solo la recibe, sino que la interpreta, complejizando y aportando nuevos significados a los previstos inicialmente por su creador. Así, el receptor-interpretador del arte, participa directamente en la re-creación de la obra.

En la Edad Media, por arte se entiende una habilidad o destreza, manual o mental. No obstante, surge una diferenciación entre las “artes vulgares”, las que implican el uso de las manos, como la artesanía, la escultura y la pintura; y las “artes liberales”, como la poesía, dando lugar a una degradación valorativa de las primeras en favor de las segundas.

En el Renacimiento, el arte deviene en una práctica autónoma, diferenciada de cualquier otro oficio vinculado a la creación humana. Esta separación se consolida en la medida que el arte se erige como un signo de poder y distinción social. Aparece así el artista como un individuo que maneja un “saber hacer”, una técnica, al servicio del poder (religioso o laico), y desde ese privilegiado lugar de enunciación, recibe el calificativo de “artista”. La iglesia católica, por ejemplo, reserva el calificativo de *artista* a un selecto grupo de individuos que reproduce en sus obras los atributos del dios cristiano. De esta manera, terminó por encumbrar al artista y al poeta como seres semidivinos, en desmedro del artesano, que no adscribió su arte a la estructura del poder dominante. El prestigio legitimado desde el poder, fue aportando al artista y sus obras, no sólo valor religioso, sino también mercantil. Se hizo necesario acunar y cuidar la reproducción simbólica de las representaciones colectivas impulsadas desde las estructuras del poder, por lo cual nacen las academias de arte, donde se enseña y expone públicamente el arte, de manera similar a la enseñanza de las ciencias, consolidando así

la diferenciación definitiva entre el artista y el artesano.

Durante el antiguo régimen, se consolida la figura del artista como un personaje diferenciado de los demás individuos, por ser portador de una técnica dedicada a reproducir el universo simbólico de los grupos de poder a través de su arte. Emerge la figura del artista como un personaje comprometido con los intereses de su mecenas, más que con sus propias ideas o técnicas. Este tipo de "alianzas totales", han condicionado tanto la identidad como la libertad de pensamiento y expresión de los artistas. En muchos casos, la contraprestación exigida por los mecenas ha sido el confinamiento del artista y su obra a determinados espacios e ideologías, religiosos o políticos, dando lugar a una esclavitud más degradante que la jurídica, esto es la renuncia a pensar y expresarse libremente (Mora Queipo, 2007).

En la Modernidad, tanto la revolución francesa como la revolución industrial, crean un escenario favorable a la conformación de un artista "autónomo". La deseada especificidad de un "saber hacer con técnicas artísticas", la diferenciación frente al modelo de enseñanza y difusión de la ciencia, la independencia de pensamiento y expresión frente a las ideologías políticas o religiosas..., invitan a recuperar y profundizar en el concepto griego del arte, como un camino para pensar y crear "libremente". A partir de la revolución francesa, el desmoronamiento de los imperios y el surgimiento de los Estados nacionales, emerge con fuerza el concepto de un artista menos dependiente del poder constituido, y más comprometido políticamente con los principios de libertad, igualdad y fraternidad. Se trata de un personaje cuyo "saber hacer" encuentra su espacio y reconocimiento, fundamentalmente, en las bases de la estructura social. Este particular concepto del artista, no se fundamenta en su técnica (depurada o no), sino en la libertad para pensar y decidir lo que desea o no expresar y vehicular con su arte. La nueva dinámica sociocultural, le impone al artista crear la obra de arte y luego buscar quien la contemple y valore como tal. Surgen los museos y las galerías como instituciones creadas específicamente para que el artista exponga su obra y ésta sea contemplada "desprejuiciadamente". Pero la "libertad de pensamiento y expresión artística" resulta algo peligrosa, por lo que surge la "crítica del arte" como un mecanismo de control que unilateralmente, pondera

su relevancia y lo jerarquiza.

*El idealismo kantiano aporta el soporte para la definición del artista como artífice de una belleza de particular *valor espiritual*. Paralelamente, el capitalismo entra en escena para definir al artista como el productor de una mercancía, con un alto *valor material*. De esta manera, llegamos al siglo XIX que, articulando aportes de un recorrido milenario, promueve la representación colectiva del artista como un individuo cuyos *valores espirituales*, le permiten *crear obras de arte, de valor universal, para ser contempladas por un público, que garantiza la rentabilidad de su actividad*. Esta representación colectiva del artista, ha sido desbordada en nuestros días, dado el contexto actual, signado por los movimientos vanguardistas, la reproducción mecánica de las obras, el rol del espectador y su participación e interacción con la obra de arte (obras abiertas), los medios de comunicación y difusión masiva, el concepto del público como usuario de la obra, la articulación del arte con la ciencia y la tecnología, la circulación del arte en la internet, la experimentación y búsqueda de nuevos materiales y soportes, entre otros.*

En la contemporaneidad, el atiborrado y heterogéneo surtido de conceptos, formas y contenidos, parece haber desbordado todos los posibles límites para definir el arte, por lo que teóricos como el filósofo italiano Dino Formaggio, no han dudado en señalar que "Arte es todo aquello a que los hombres llaman arte" (1973: 11). Esto lleva la definición del arte al campo de la retórica (nombrar el arte), y a las instituciones creadas por las estructuras del poder, para que, una vez más, definan qué es el arte y qué implica ser artista. En este sentido, las instituciones de educación superior, se erigen como espacios particularmente comprometidos en ofrecer a las sociedades contemporáneas, no sólo una definición del arte y del artista, coherente con las particularidades del contexto actual, sino también de formar profesionalmente al artista. No obstante, en diversos países, especialmente latinoamericanos, se experimenta un significativo descenso en la demanda estudiantil por las carreras universitarias en artes.

1. 2. Las carreras en artes, entre las menos demandadas en Ecuador.

Actualmente Ecuador se desmarca como uno de los países latinoamericanos líderes en ofertar carreras universitarias en artes, gratuitas y de calidad. Llama la atención que, pese a ello, las carreras en artes se encuentren entre las menos demandadas. La Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador (SENESCYT), ha publicado el ranking para el segundo periodo del año 2020, de las carreras ofertadas por instituciones públicas en el territorio nacional, con menos demanda estudiantil. Allí encontramos 19 carreras en Universidades y 25 en Institutos Superiores Tecnológicos (IST). De las 19 carreras universitarias, 2 son estudios en artes (literatura y producción musical), lo que constituye el 10,53 % del total de carreras universitarias con menos demanda. Y, de las 25 carreras ofertadas por IST, 8 son estudios en artes (canto, composición musical, danza, diseño de modas, diseño gráfico, ejecución de instrumentos musicales, escultura y pintura), lo que constituye el 32% del total de carreras en IST con menos demanda (SENESCYT, 2020).

Este desencuentro entre la oferta y la demanda de las carreras en artes, impone abordar el problema desde ambas perspectivas, pues son complementarias entre sí. Primero, conocer las particularidades culturales locales, especialmente tener en cuenta el imaginario social que gravita y da lugar a la construcción de esta realidad. Segundo, revisar el diseño, planificación e implementación de los programas de educación inicial, media y superior en artes, para enraizarlos en las particularidades culturales del país y en la planificación estratégica de mediano y largo plazo (Restrepo y Tapia, 2020). Nuestra investigación se ha centrado en el primer aspecto. Hemos abordado las estructuras simbólicas que subyacen en este fenómeno social, entendiendo que en él confluyen múltiples factores históricos y culturales. El objetivo de nuestra investigación ha sido identificar qué elementos definen la construcción social del artista y cómo ésta influye en las decisiones del estudiante de nuevo ingreso a la educación superior en artes. En este sentido, esperamos dar respuesta a preguntas como: ¿Qué influencia ejercen las representaciones colectivas del artista en la vocación profesional de los aprendices? Y, dada la poca demanda de las carreras de arte ¿qué obstáculos imponen las representaciones colectivas del artista a la elección de la carrera universitaria en artes?

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. Las subjetividades del aprendiz frente a las representaciones colectivas

Estudiar la incidencia de las representaciones colectivas en la vocación profesional del artista nos remite al concepto de “hechos sociales”, entendidos como “... modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él ...” (Durkheim, 1997: 5). Durkheim también señala que estos hechos sociales son *exteriores* al individuo, por cuanto existen con anterioridad a su nacimiento en determinada sociedad. Además, son *colectivos* porque son parte de la cultura de la sociedad, y son *coercitivos* porque los individuos se educan conforme a las normas y reglas propias de la sociedad donde se nace.

Durkheim señala que, si estos hechos sociales *existen antes que nosotros, entonces existen fuera de nosotros*, y menciona como ejemplo la lengua natal y la escritura, pero reconoce y aclara que existe una expresión subjetiva (interior) de esos hechos sociales (exteriores). A través del proceso de socialización, el individuo adopta e interioriza los valores y la moral de la sociedad en la cual se inserta, por lo que la sociedad tiene una existencia exterior y al mismo tiempo interior en el individuo. La coerción que pesa sobre los miembros de una sociedad, los obliga a asumir ciertos parámetros y límites. La resistencia, el desacuerdo u oposición a estos parámetros o normas son, en el análisis sociológico de Durkheim, la causa de diversos problemas sociales, conflictos y desadaptaciones, que incluso pueden llevar al suicidio.

2. 2. Los cuatro ámbitos psicosociales de la construcción identitaria

Los “hechos sociales” resultan determinantes en los procesos de construcción identitaria de la *persona* (Goffman, 2001), pues se inscriben en el plano de las representaciones colectivas y condicionan el comportamiento de ésta.

[Las representaciones colectivas] son el producto de una inmensa cooperación extendida no sólo en el tiempo, sino también en el espacio; una multitud de espíritus diferentes han asociado, mezclado, combinado sus ideas y sentimientos para elaborarlas; amplias series de generaciones acumularon en ellas su experiencia y saber.

Se concentra en ellas algo así como un capital intelectual muy particular, infinitamente más rico y complejo que el individual (Durkheim, 1992: 14).

En este sentido, autores como Moscovici (1988), Jodelet (2002) y Banchs (2005), han aportado nuevos elementos para abordar la construcción social de determinadas profesiones o grupos sociales, y la incidencia de estas representaciones colectivas en la subjetividad de sus miembros. Este proceso nos remite a la confluencia de cuatro perspectivas y sus correspondientes ámbitos:

1. El primero corresponde al “Yo interior”. Tiene que ver con la experiencia subjetiva e interna de la persona. Este ámbito corresponde a lo que llamaremos “el sentimiento profundo”.
2. El segundo corresponde al “Yo exterior”. Nos remite a los aspectos conductuales que la sociedad espera de la persona, por lo cual se articula a la “máscara social”. A este ámbito pertenecen los estereotipos (Garrido y Azpilicueta, 2011).

Si bien, los dos primeros están referidos al plano individual, los dos siguientes están referidos al plano colectivo.

3. El tercero corresponde al “nosotros”. Está referido al ámbito cultural, representado por el círculo de relaciones inmediatas, especialmente por la familia. De ella se reciben, en primer término, los conceptos y valores sobre lo que es o no correcto, lo positivo y lo negativo, lo que se premia y lo que se castiga, lo aprobado o

reprobado. Constituye un espacio fundamental para la afirmación del “yo”. En él se aprende los contenidos y formas que deben representarse en la vida social.

4. El cuarto corresponde a “los otros”. Nos remite al contexto social donde cada individuo busca desempeñar un rol, su papel, su personaje. En este cuadrante se experimentan las instituciones, los códigos y las leyes, la estructuración socioeconómica, los modos de producción y la distribución de la riqueza. El individuo está conminado a insertarse en ella, no solo para procurar su supervivencia material, sino también el reconocimiento de su condición de “persona”, en tanto derecho a ser, pensar, tener voz propia y ser escuchado:

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos inconscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol... Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos. En cierto sentido, y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro «sí mismo» más verdadero, el yo que quisiéramos ser (Goffman, 2001: 31).

Si articulamos estos cuatro ámbitos en un solo cuadro, y lo aplicamos al estudio de la construcción social del artista, obtendremos el siguiente resultado:

Tabla 1. *Los cuatro ámbitos socioantropológicos de la construcción identitaria.*

<p>CUADRANTE 1 – El yo interior <i>El sentimiento profundo</i> - Artista desde adentro - Motivación para estudiar</p>	<p>CUADRANTE 2 – El yo exterior <i>Los estereotipos</i> - El artista desde afuera - La especificidad del trabajo artístico</p>
<p>CUADRANTE 3 – El nosotros <i>La familia</i> - El apoyo para estudiar artes - Concepción e interés en el arte</p>	<p>CUADRANTE 4 – Los otros <i>La estructura sociocultural, sus instituciones.</i> - El espacio de realización personal - Opciones para vivir del arte en este contexto social</p>

3. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA INVESTIGACIÓN.

La conceptualización del “arte latinoamericano”, como el resultado de los procesos de conquista, colonización y surgimiento de los estados nacionales -con lo que ello implica de mestizaje sociocultural-, comienza a tomar fuerza a partir del último cuarto del siglo XIX, para quedar consolidado a comienzos del XX. Este proceso da lugar a la apertura de carreras para la educación superior en artes a mediados del siglo XX, en varios países latinoamericanos, entre ellos, Ecuador.

En este país, la incorporación de las carreras en artes a la educación superior, data de 1945, cuando el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela de Bellas Artes, fueron anexados a la Universidad Central de Ecuador, en la ciudad de Quito. Entre los años 1966 y 1971, tiene lugar la creación y apertura de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador (FAUCE), consolidando la oferta de enseñanza universitaria pública en artes en este país (Oleas, 2018). En 1968, la Universidad Nacional de Loja, inaugura la Escuela Superior de Música y la Facultad de Artes. En 1988, la Universidad de Cuenca abre la Escuela Superior de Artes, vinculada a la Facultad de Arquitectura. Luego de varias décadas de educación universitaria pública en artes, en las ciudades de Quito, Loja y Cuenca, de la región andina ecuatoriana, ésta llegó a la región costera, gracias al proyecto de la UArtes, desarrollado en la ciudad de Guayaquil (Universidad de las Artes, 2020b). Con su fundación en el año 2013 y el inicio de sus actividades académicas con el curso de Nivelación en marzo de 2014, se hizo realidad esta institución, que garantiza el derecho a la educación pública y de calidad en artes.

La creación de las carreras de cine y literatura en marzo de 2015, y las carreras de creación teatral, artes visuales, y artes sonoras y musicales, en agosto del mismo año, consolidaron a la UArtes como la institución más importante para dar respuesta a la histórica precariedad de la educación pública en materia artística en la región (Universidad de las Artes, 2020a). Guayaquil, la ciudad más grande del país y sede del mayor puerto ecuatoriano en el Pacífico, destaca a nivel nacional por su proyección comercial y, ahora, teniendo como aliada a la única universidad especializada en artes del país, enfrenta el reto, no solo de profesiona-

lizar en las carreras del arte, sino, sobre todo, de liderar su desarrollo social, político y cultural. Resulta ilustrativo el discurso de la representante del Consejo Estudiantil de la UArtes, en la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (CECCYT) de la Asamblea Nacional, realizada en defensa de la educación pública en artes y en rechazo a los reiterados recortes presupuestarios:

Yo les puedo decir con gran orgullo que en mi Universidad (de las Artes) estudiamos los hijos e hijas de la clase trabajadora, de los técnicos, de las empleadas domésticas, de las dueñas de puestos de mercado, de pescadores, estibadores y demás oficios respetables, que hoy en medio de la crisis siguen siendo quienes mantienen la economía. Les puedo contar que algunos de mis compañeros son la primera generación de su familia en llegar a la educación de tercer nivel, y que somos merecedores, al igual que cada estudiante de este país, de becas, de instalaciones limpias, de baños con papel higiénico, de aulas con luz eléctrica, de espacios pensados por y para la profesión que decidimos estudiar, de docentes preparados... (Jácome, 2020).

4. METODOLOGÍA

4. 1. La muestra: estudiantes de nuevo ingreso a creación teatral y danza (los aprendices).

En el primer trimestre del año 2019, las carreras de creación teatral y danza, se encuentran entre las menos demandadas en las universidades del Ecuador, mientras que entre las más demandadas están las carreras de: administración de empresas, medicina, enfermería, derecho, contabilidad y auditoría, psicología, educación inicial, educación básica, ingeniería civil, e ingeniería industrial. Si bien, es común explicar este tipo de comportamientos, correlacionando la demanda de las carreras con variables como aptitudes e intereses, perfil de ingreso y egreso, duración de la carrera, oportunidades laborales y remuneración; nuestro abordaje pretende ir más allá de estas correlaciones, para buscar sus causas en las estructuras simbólicas subyacentes en la cultura.

4. 2. Las entrevistas

El estudio llevado a cabo estuvo basado en entrevistas formales semi-estructuradas a alum-

nos postulantes a las carreras de danza y creación teatral.

La estructura semidirigida de las entrevistas permitió una mayor flexibilidad a la hora de reformular ciertas preguntas que no eran comprendidas o no eran contestadas, en primera instancia, con claridad, y/o redirigir el tema de conversación dependiendo de la profundidad del abordaje del entrevistado. En total fueron entrevistados once candidatos a la carrera de danza y nueve de creación teatral. Con una duración de entre veinte y cuarenta minutos, las entrevistas tuvieron lugar en las instalaciones de la propia UArtes. Antes de dar comienzo, los entrevistados eran informados de la finalidad de la investigación, así como de la salvaguardia del anonimato. Estos veinte estu-

diantes de nuevo ingreso a la escuela de artes escénicas de la UArtes, constituyen la muestra de nuestro estudio, y representan la mitad del total de los postulantes a ambas carreras. Dicha muestra se concretó dependiendo de la disponibilidad e interés del estudiante en participar en la investigación.

En consonancia con nuestra perspectiva teórica se elaboró una serie de preguntas para analizar cada uno de los cuatro ámbitos que confluyen en la construcción social del artista, y su incidencia en las decisiones del estudiante de nuevo ingreso a la educación superior en artes. La correspondencia de los cuatro ámbitos antes descritos y las preguntas formuladas, puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Preguntas de la entrevista para explorar los cuatro ámbitos socioantropológicos de la construcción identitaria del artista.

<p>CUADRANTE 1 – El yo interior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo decidiste estudiar arte? 2. ¿Consideraste alguna otra opción de estudio antes que arte? En el caso de no estudiar arte, ¿qué estudiarías? ¿Por qué? 3. ¿Qué tipo de trabajo tienes pensado realizar con relación a tus estudios en arte? 4. ¿Crees que estudiar en la UArtes mejora tus perspectivas de empleo futuro? ¿Por qué? 5. ¿Qué es lo que más te gustaría ser? ¿Por qué? 6. ¿Qué capacidades tienes que te llevan a estudiar arte y ser artista? 7. ¿Cómo imaginas tu vida profesional dentro de unos años, cuando termines tus estudios en arte? 	<p>CUADRANTE 2 – El yo exterior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la particularidad del trabajo del artista? 2. ¿Qué imagen crees tú que deben tener los artistas? 5. ¿Cómo valoras las carreras técnicas y de ciencias, en relación a las artísticas? 6. ¿Crees que las carreras artísticas son más difíciles o más fáciles que otras carreras? 7. ¿Crees que el prestigio del artista depende del dinero que produce ejerciendo su arte? 8. En tu opinión, ¿qué define a un artista?
<p>CUADRANTE 3 – El nosotros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tuviste apoyo de tu familia para estudiar artes? 2. ¿En qué notas que tu familia te apoya o no en tu decisión de estudiar arte? 3. ¿Qué opina tu familia sobre el mundo del arte? 4. ¿En tu entorno familiar hay interés por el arte? ¿Qué tipo de arte? 5. ¿Qué tipo de experiencias o referencias artísticas te vienen por parte de tu familia? 6. ¿Cuál fue la reacción de tus familiares al saber que ibas a pertenecer al mundo del arte? 7. ¿Qué opina tu familia de la UArtes? 8. ¿Qué comentarios hizo tu familia respecto a tu inscripción en la UArtes? ¿Te afecta? 	<p>CUADRANTE 4 – Los otros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De dónde eres? ¿De qué provincia o zona vienes? 2. ¿Qué tipo de orientaciones o información recibiste acerca de los estudios artísticos en Ecuador? 3. ¿Enseñan arte en las universidades que están en tu ciudad de origen? 4. ¿Qué opciones de estudio hay en tu misma ciudad o provincia? 5. ¿Recibiste educación artística en tu escuela o liceo? 6. ¿Cómo se valora el rol del artista en Ecuador? 7. ¿Crees poder vivir del arte en Ecuador? 8. ¿Qué tipo de trabajo piensas realizar para vivir del arte?

5. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.

A continuación, se presentan algunos extractos de las respuestas obtenidas en las entrevistas. Estos han sido agrupados atendiendo al cuadrante aludido de manera más directa, aunque, como es de esperarse, las respuestas frecuentemente tocan aspectos inherentes a los otros cuadrantes. Para facilitar el procesamiento y presentación de los datos, hemos incluido breves comentarios que pretenden sintetizar el contenido de las respuestas, luego de los cuales, se citan textualmente las respuestas obtenidas de los estudiantes, permitiendo al lector realizar su propio acercamiento e interpretación de las mismas.

CUADRANTE 1. El yo interior. El sentimiento profundo. El artista desde adentro. Motivación para estudiar.

1. La definición del arte: No es pintar o bailar... es amar.

Los artistas tienen el deber de hacer entender a nivel nacional, en el Ecuador, que el arte tiene valor, que los artistas son grandes por el simple hecho de amar el arte. Llevarlo a todos lados, a las provincias, cantones... y explicar que el arte es un mundo infinito que no solamente es pintar cualquier cosa, bailar cualquier cosa, tocar cualquier cosa, escribir cualquier cosa. El arte es amor. Entonces creo que ese sería el compromiso social que tenemos por ser artistas (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal del 24 de octubre de 2019).

2. El artista es un ser estoico. Mientras sufre, evoluciona, crece, se desarrolla.

Un artista es una persona que le ha tocado sufrir mucho por la sociedad, le ha tocado pasar muchas evoluciones. Pienso que un artista nunca va a estar centrado en un solo tema, sino que siempre va a sentirse incompleto... siempre estará buscando nuevos conocimientos, nuevos horizontes (Informante N° 1. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019).

3. El artista está subestimado porque no se comprenden sus valores éticos.

El arte es muy desvalorizado. A nosotros, como artistas, nos cuesta encajar y hacer conciencia entre la gente. Debemos concientizar a las personas de que el arte también vale y vale mucho... ojalá la gente entendiera que el arte vale demasiado sobre todo para un ser humano con ética y moral (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019)

4. El artista puede ver y expresar lo que otros aparentemente no pueden.

Yo creo que los artistas tenemos un poder que, tal vez, otras personas no tienen, ya que, por medio de nuestras obras, podemos expresarnos, podemos compartir ideologías, pensamientos, e inclusive, podemos luchar, podemos revelarnos, por medio de ellas sin llegar a agredir nadie, sin ofenderlos. Eso es increíble, cómo los artistas podemos ser defensores de las causas nobles a través de nuestro arte (Informante N° 14. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

5. La característica esencial del artista es su libertad de pensamiento.

... las otras carreras como que ya tienen prescrito lo que se enseñará. Tienen claro que esto se hace así y lo otro de esta otra manera. Pero acá, lo de los artistas, es inspiración propia. Uno tiene que pensar, se lleva meses haciendo eso, pensar en qué voy a realizar, cómo lo haré y las técnicas que utilizaré (Informante N° 15. 18 años. Entrevista del 23 de octubre de 2019).

6. El artista es valiente y esforzado.

Bueno, yo pienso que los artistas son personas muy valientes y muy fuertes. A pesar de que hoy en día, el país está teniendo crisis económicas, no hay trabajo y, obviamente, a la sociedad o comunidad lo que más le importa es la salud, la educación y la comida..., los artistas sabemos salir adelante (Informante N° 3. 18 años. Entrevista personal del 26 de septiembre de 2019).

7. El artista tiene un compromiso consigo mismo y con la sociedad.

Siempre, siempre, siempre hay compromiso social de por medio. Los artistas siempre tenemos que ver el porqué de las personas, lo que piensa la gente, porque gracias a ellos, que son nuestro público, nos ganamos también el mismo respeto y admiración por lo que hacemos (Informante N° 15. 18 años. Entrevista personal del 23 de octubre de 2019).

12. El arte es un apostolado.

“Siempre va a ser muy difícil. Solamente el que tiene pasión por el arte, tendrá que dejarlo todo por dar alma, vida y corazón, en lo que es el mundo cultural, en el arte”. (Informante N° 15. 18 años. Entrevista personal del 23 de octubre de 2019).

13. Optimista, pero con un plan de acción y de vida.

Sí, yo creo que sí se puede vivir siendo un artista, siempre y cuando sepas sobrellevar el mundo del arte, sepas crear e innovar, no solamente dejarte llevar por ciertos legados que ya hay desde antes, sino innovar con lo que tú quieres, y llegar a proyectarlo al mundo (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal del 24 de octubre de 2019).

CUADRANTE 2 – El yo exterior. Los estereotipos. El artista desde afuera. La especificidad del trabajo artístico.

1. El artista es especial, porque muestra lo que es y siente el ser humano.

Pues no tanto... este... al ser un artista..., bueno algunas veces se tienen presiones por lo que..., por las presiones de lo que dirán. Pero no creo que sea tan difícil la vida de un artista, porque expresa lo que es y lo que siente, al demostrar a todos lo que verdaderamente uno es (Informante N° 2. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019).

2. La carrera del artista es difícil y arriesgada por el uso del cuerpo como instrumento de trabajo.

“La carrera artística es más difícil que otras carreras, ya que nuestro instrumento es el cuerpo. Si sufrimos alguna lesión, alguna fractura, algún trauma, nuestra carrera se termina” (Informante N° 3. 18 años. Entrevista personal del 26 de septiembre de 2019).

3. El artista siembra, seguro de que cosechará en lo material y/o espiritual.

Yo he conocido muchas historias de artistas que no han tenido dinero e incluso dejan de comer para comprar sus pinturas y algo así, o sea, es solo de perseverar, de esperar que llegue el tiempo en que, si generará dinero, o así... o dejará, aunque sea, dejar marcado su nombre (Informante N° 18. 19 años. Entrevista personal del 28 de octubre de 2019).

4. La deshumanización y mitificación del artista, libre como un ave.

Eh... pienso que los artistas son... son muy libres al expresar sus sentimientos y emociones a través de una pintura, a través de la música, a través de la danza. Pienso que los artistas son magníficos e increíbles en cada creación que hacen. Pienso que se sienten muy libres. Siento que los artistas son como un ave, libre (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal del 24 de octubre de 2019).

5. Los artistas con superpoderes para mejorar la sociedad.

“En el mundo de ahora hay tanta violencia, tanta agresividad, homofobia, discriminación... considero que los artistas pueden ayudar a mejorar aquello” (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

6. Recelo ante el estereotipo del artista que cambia el color del cabello, usa piercing, ...

(En mi familia) ... siempre han estado maravil-

lados por la Universidad. Quizás se extrañaron un poco por el tipo de... que hay ciertos chicos o chicas que, cambian el color de pelo, usan *piercing*... entonces como que, si tú piensas entrar, tienes que tener cuidado con las amistades con que te juntas. Pero de ahí, todo lo ven positivo, porque les he contado como me ha ido en el transcurso de estas dos semanas de clases (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal del 24 de octubre de 2019).

7. El dinero le aporta al artista prestigio social, pero no necesariamente profesional.

"Pues esa es una creencia, una creencia muy cierta de que, si tienes mucho dinero, puedes salir adelante, y puedes tener un prestigio social, no tanto profesional, sino social" (Informante N° 15. 18 años. Entrevista personal del 23 de octubre de 2019).

8. El arte, un freno para el mal y un refugio para el bien.

Mis padres opinan que el arte, en la actualidad, es un refugio para todos los artistas que quizás... eh... como se diría... que quizás, se pueden entretener para no hacer cosas malas. Ellos piensan que el arte es una maravilla, por así decirlo (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal del 24 de octubre de 2019).

9. El artista es vago y vicioso.

Tengo compañeros y amigos que, a veces juzgan, y creen que la UArtes es como para chicos vagos, o que solo van personas que tienen vicios, como fumar o drogarse. Bueno, yo no podría juzgar desde esa perspectiva, pero mi entorno familiar si está muy feliz y cree mucho en mí (Informante N° 25. 18 años. Entrevista personal del 18 de noviembre de 2019).

CUADRANTE 3. El nosotros. La familia. El apoyo para estudiar artes. Concepción e interés en el arte.

1. Padres que apoyan a sus hijos para que estudien artes.

Pues la verdad es que recibí un apoyo total por parte de ellos (sus padres), ellos siempre me han dicho que, al momento de yo terminar mi colegio, debería de elegir una carrera que me guste, que la vaya a estudiar con mucho entusiasmo y con mucha dedicación y, pues me apoyan al cien por ciento (Informante N° 1. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019).

2. La frustración por la falta de reconocimiento familiar.

... mi familia... bueno, yo no los he escuchado hasta ahora decir que "Karla estoy feliz que estás estudiando en la Universidad de las Artes" ... "Mi hija va a estudiar danza, va a ser profesora de danza" ... No, no lo dicen, aquí solamente que "Karla se fue de Quevedo y se fue a estudiar a Guayaquil", nada más. No les importa ni lo que está costando. Ellos piensan que... Bueno, una vez mi prima me dijo de broma -no sé si será de broma o por ofender- pero me dijo: "¡Ay, que tu examen final será participar en *Ecuador tiene talento!*" Y yo le dije "¡Ah sí, quizás, quizás, y allí me ves y me pides un autógrafo...!" Son estos comentarios los que te llevan al concepto que ellos tienen (Informante N° 17. 18 años. Entrevista personal del 24 de octubre de 2019).

3. La orientación de los padres es una guía fundamental, que llega a recibirse como la misma voz de Dios.

... más bien tuve el apoyo de mis padres, pero agradezco a Dios porque son mis pilares fundamentales, mis padres. Ellos siempre me apoyan en todo lo que yo decido. Pero si algo a ellos no les gusta, siempre me dicen, "verá mijita, esta carrera te va a beneficiar en esto, pero tiene su pro y su contra..." Y me dieron consejos, pero no, nadie se opuso (Informante N° 3. 18 años. Entrevista del 26 de septiembre de 2019).

4. Las mujeres del hogar son quienes más apoyan a los estudiantes de danza.

En efecto, mi madre y mi tía, porque ellas están conscientes de que el arte es lo que me gusta, y lo que me apasiona, y lo que he hecho desde hace mucho tiempo. Entonces ellas me dijeron que estudiara lo que quisiera para que lo estudi-

ara con ganas, y le meta todo mi amor (Informante N° 1. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019)

5. El arte como profesión o como hobby.

“Bueno, mis tías pensaban que sólo lo veía como un hobby, pero no como una carrera en sí. Pero ya después de mucho tiempo, cambiaron su concepto y ya no dicen nada (Informante N° 10. 17 años. Entrevista personal del 7 de octubre de 2019).

6. La influencia del círculo de amigos es determinante.

Pues sí, bueno a excepción de mi familia, este... mis amigos. Yo les conté a los más cercanos y ellos, así como que... “¡Qué chéverel!” Porque, o sea, ellos sabían que bailaba y eso. Como que... “¡Vamos, dale, sigue tus sueños!” Igual muchas personas cercanas a mí, me dijeron “¡Vamos, sigue, sigue luchando!” Inscríbete a ver... No, o sea, mis amigos más cercanos, no fueron como que “no, no”, sino fueron los que más me alentarón (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

7. Guardar en secreto la decisión, para evitar resistencias u obstáculos.

“Creo que no tuve ese problema, será por lo que no se lo comenté a muchas personas, solo a las más cercanas y, bueno, todos estuvieron de acuerdo. Nadie menospreció la carrera que yo iba a seguir” (Informante N° 25. 18 años. Entrevista personal del 18 de noviembre de 2019).

8. Vengo de una familia de artistas.

En mi familia, la verdad, todos somos artistas. Por parte de mamá la mayoría son cantantes y bailarines. Y, por parte de papá, les gusta el arte, pero no son artistas. Entonces a mí me encanta mi familia por parte de mamá, porque ellos son los que me han enseñado a apreciar el arte, la música y tanto, tanto como la música y el baile (Informante N° 3. 18 años. Entrevista personal del 26 de septiembre de 2019).

9. La oposición explícita del padre.

Mi padre me dijo que mejor estudie otra cosa. Como ir al instituto de corte y confección, ya que me iba a dar mucho más ingreso que la danza. Pero igual, no le hice caso y me decidí a estudiar arte. Informante N° 10. 17 años. Entrevista personal del 7 de octubre de 2019

10. La oposición explícita de toda la familia

“¡Horrible! ¡Horrible! ¡Horrible! Mis familiares se enojaron, no me hablaron, me trataron de lo peor. Me dijeron que no está bien, se enojaron mucho, muy feo. Hubo un ambiente muy denso que no quisiera volver a sentir” (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

11. A mis padres les gusta el arte, pero no para sus hijos.

Como espectáculo les parece muy bonito, muy interesante, pero aún les cuesta la idea de tomarlo como carrera. Ya lo han aceptado porque obviamente he insistido mucho en esto, y estoy incursionado. De cualquier manera, de cualquier modo... entonces su tarea como padres siempre ha sido apoyarme (Informante N° 15. 18 años. Entrevista personal del 23 de octubre de 2019).

12. Hay artistas frustrados en la familia y ahora dan más apertura a la vocación artística.

Sí, por la danza, por la danza tengo un tío que también quiso ser bailarín, pero, bueno, mis abuelitos no lo dejaron. Entonces no, no se pudo. Y también quiso ser músico, la música y la danza se podría decir... Tengo tíos que cantan, tengo un primo que es muy chiquito, tiene 8 años, pero baila precioso, ya está inmiscuido en el mundo de la danza (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

13. En mi familia hay poco o ningún interés por el arte, además del mío.

“Pues, lamentablemente, siento que soy el único de mi familia que ha nacido con el chip del arte y, bueno, hay que ver las nuevas generaciones, a ver si es que nacen con ese chip...” (Informante N° 1. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019).

14. La negación y oposición explícita de ambos padres.

Sí, definitivamente sí. Mi familia, empezando por mi mamá, por mi papá, por algunas personas algo ajenas a mi vida, que se habían enterado, pues no querían, no querían y pues tuve un problema súper grande con mi mamá y con mi papá y, pues no quisieron (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

15. La vocación vence los razonamientos pesimistas.

Mi familia no se opuso. Pero sí hacía esos comentarios negativos como “de qué vas a vivir”, “cómo vas a vivir”, “el arte no te da de comer”, y esas cosas... Pero la verdad, al comienzo me afectaron, pero luego, ya no le di importancia, y decidí lanzarme y hacer lo que a mí me gusta, y por lo que yo sueño (Informante N° 8. 22 años. Entrevista personal del 3 de octubre de 2019).

16. La pregunta subyacente en el silencio familiar: ¿podrá o no vivir del arte?

Mi familia está muy orgullosa de mí y le gusta que haga lo que yo quiera, me refiero a que haga lo que a mí me gusta. Entonces mis padres lo tomaron muy bien. Y nunca, nunca, nunca se pusieron en mi contra o a decir que “eso no te va a dar de comer”, que “eso no es una profesión” (Informante N° 2. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019).

17. En ocasiones, solo queda la opción de caminar solos, y así lo hacen.

“A mis padres les da igual. De hecho, creo que les emociona que falte a la Universidad, porque realmente no quieren que estudie en ella. Me da igual también lo que ellos opinen, tengo 18 años

así que...” (Informante n° 20, 19 años, entrevista personal 7 de noviembre de 2019).

CUADRANTE 4. Los otros. La estructura sociocultural, sus instituciones. – El espacio de realización personal. Opciones para vivir del arte en este contexto social.

1. Prejuicios, desinformación y pocas universidades donde estudiar artes.

Cada carrera tiene su complejidad, pero sí es más difícil la forma en la que tenemos que estudiarla, porque a veces se nos hace muy difícil conseguir una universidad que tenga estas carreras. Algunos tienen que viajar a otros lados para poder estudiar y obtener una maestría en esto. Y también los prejuicios por los que tenemos que pasar o sea para poder seguir estudiando (Informante N° 25. 18 años. Entrevista personal del 18 de noviembre de 2019).

2. En el país no se valora el arte, quizás la Universidad ayude a cambiar eso.

... siento que no se puede (vivir del arte). No se podría vivir siendo artista en el Ecuador, porque lamentablemente todavía le falta mucho al Ecuador para hacer valorar a sus artistas. Quizás en un futuro, quizás con la Universidad de las Artes. Cuando ya crezca más, quizás allí sea más valorado (Informante N° 1. 18 años. Entrevista del 23 de septiembre de 2019).

3. La imagen del artista en el país, no es muy buena, pero solo los ecuatorianos podemos mejorarla, porque somos quienes la producimos.

La imagen que tienen los artistas en el Ecuador es muy baja, por así decirlo. Porque si hay ciertos artistas reconocidos, pero solamente en el Ecuador, mas no a nivel mundial. En nuestro propio país, no se valora lo que es el arte. No valoramos lo nuestro y valoramos lo externo. Entonces, creo que crear una buena imagen depende de las personas que lo observamos (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal del 4 de octubre de 2019).

4. Lograr una mayor valoración del arte es una responsabilidad de los artistas.

“Sí, la verdad, pienso que sí, porque de eso nos valemos. Porque si las personas no nos ven, si la sociedad no nos escucha, este... ¿Cómo podemos hacernos conocer?” (Informante N° 19. 18 años. Entrevista personal del 4 de noviembre de 2019).

5. Luego de graduarme, me iré a otro país donde aprecien al artista.

Puedo decir que son pocos (los artistas en el país), y a veces no son reconocidos como merecen. Yo no he visto como que tantos artistas aquí en el Ecuador, pero sí en el extranjero. O sea, si he escuchado de muchos artistas... (Informante N° 18. 19 años. Entrevista del 28 de octubre de 2019).

6. El artista puede crear su propio escenario en cualquier lugar del mundo.

Sí, yo creo que sí se puede vivir en el Ecuador siendo un artista, siempre y cuando sepas sobrellevar el mundo del arte. Saber crear, innovar, no solamente dejarte llevar por ciertos legados que ya hay desde antes, sino ser innovador con lo que tú quieres llegar a proyectar al mundo (Informante N° 16. 18 años. Entrevista personal 24 de octubre de 2019).

7. Se puede vivir del arte sin salir del país y sin salir en televisión.

Actualmente se ve mucho comercio, solo lo comercial, solo la televisión, solo comercio es lo que vale. No ven el arte en el teatro, en un escenario, no lo aprecian tanto como a otro que tiene que ser por rating en una televisión. Eso es lo que yo veo en cuanto a los artistas en el Ecuador (Informante N° 15. 18 años. Entrevista personal del 23 de octubre de 2019).

8. El mundo del arte está tan corrompido como el del resto de las profesiones.

Considero que también tiene que ver mucho la política y palancas..., como se suele decir vulgarmente (Informante N° 13. 19 años. Entrevista del 17 de octubre de 2019).

9. El arte es considerado como algo secundario, un hobby.

Lo consideran más un hobby, no lo toman en serio. Es como, para solo un rato desestresarte y ya, y no, no es así. Es algo más que eso. Sin embargo, mi familia no lo toma en serio, sino como algo secundario y ya (Informante N° 13. 19 años. Entrevista personal del 17 de octubre de 2019).

10. El arte, al igual que todas las profesiones, tiene sus particularidades.

Considero que las carreras de artes son un poco especiales, ya que se enfocan en la reflexión, en crear artistas innovadores, más creativos. No me gusta realzar mi carrera, diciendo que es la mejor, que es la más difícil... Más bien, considero que está a la misma altura que las otras carreras (Informante N° 14. 20 años. Entrevista personal del 23 de octubre de 2019).

11. El artista no tiene el mismo prestigio social que otros profesionales.

La verdad es que los artistas son muchos, pero son pocos los reconocidos. Siento que al Ecuador todavía le falta ese pasito para dar a conocer a sus artistas, para valorarlos más. Siento que no tienen el mismo nivel de quizás un doctor, de un abogado, de un cantante y cosas así, o sea un cantante famoso obviamente. Informante n° 1, 18 años, entrevista personal del 23 de septiembre de 2019

12. Es gratificante que las “altas clases sociales” valore el arte.

Yo pienso que hoy en día, nosotros los bailarines, o los como nosotros (los artistas), nos estamos haciendo valer, nos estamos haciendo valorar. Y creo que la gente de clase alta ya está valorando las carreras artísticas (Informante N° 3. 18 años. Entrevista del 26 de septiembre de 2019).

13. El talento atendido tempranamente en academias, fortalece la decisión de estudiar el arte como profesión.

“En sí, lo decidí cuando tuve la oportunidad de formarme en una academia de danza. Desde allí entendí que eso era lo mío y lo que me apasionaba...” (Informante N° 2. 18 años. Entrevista personal del 23 de septiembre de 2019).

14. “No quiero que te desnudes”.

Eh... a mi mamá le gusta lo que hago, lo que bailo, que soy creativa con mis coreografías. Eh... o sea, le gusta, pero no sé, o sea es que a veces, como que hemos ido a teatros y ella dice “pero por qué se desnudan”, y algo así o sea es como que, “no quiero que hagas eso...”, y así. Pero es hasta que... o sea... hasta que ella pueda entender de qué se trata la obra, y de cómo se toma el tiempo de realizarla (Informante N° 18. 19 años. Entrevista del 28 de octubre de 2019).

15. El arte y sus significados: entre lo sublime y lo vulgar.

Pues a veces buena y a veces mala. Pues lo pueden tomar como algo bueno, por decir, este... expresar lo que ellos saben, lo que es el arte. Pero... pues los que no tienen conocimiento, pues pueden tomarlo como una manera... este..., como vulgar. Otras, así de broma..., porque no saben lo que verdaderamente significa el arte (Informante N° 2. 18 años. Entrevista personal 23 de septiembre de 2019).

16. El modelo educativo que segrega el arte y privilegia las ciencias, las humanidades y la formación técnica o comercial.

Yo creo que socialmente se valoran más las carreras técnicas y de ciencia, porque digamos que, ahora acá en Ecuador, como decir... un ingeniero es... ¡Chuta, es ingeniero! O sea, el ingeniero es tal cosa. Que... ¡El doctor!... Claro, el médico es la profesión mejor pagada. Aquí tienes que estudiar medicina, tienes que estudiar esto... Entonces, creo que sí le dan más valor socialmente a las técnicas, a las carreras técnicas o de ciencias, casi a las artísticas no las valoran tanto (In-

formante N° 21. 18 años. Entrevista personal del 11 de noviembre de 2019).

17. Que se valore más lo científico y lo técnico no es un problema, es un indicador de que el artista no puede ir a la universidad sólo a cantar o bailar, debe ir más allá de eso, para integrar sus conocimientos artísticos con los de otras ramas o áreas del saber científico y técnico.

Pues, por ahora, yo creo que sí, más se valora lo técnico y lo científico, ya que un artista no puede desarrollar su propia influencia como artista ya que piensa que no puede, que no tiene apoyo. Pero en sí, existe esta universidad tan genial, la Universidad de las Artes, donde puedes desarrollarte como artista, y que no todo simplemente es porque danzas ¡Ay, solo vas a bailar! Y música ¡Solo vas a cantar! No. Ellos tienen que saber que no solo es algo que nos gusta y ya, sino que es algo más que nos lleva a otras ramas y conocimientos... (Informante N° 23. 18 años. Entrevista personal del 14 de noviembre de 2019).

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Cuadrantes de la izquierda

El Yo interior (cuadrante 1)

La elección de la carrera universitaria en artes es el producto de recorridos que pocas veces tienen que ver con un proceso de formación temprana y de experiencias previas a nivel de escuela o liceo. La vocación termina despertando a partir de coyunturas diversas, algunas veces aparentemente casuales. En cualquiera de los casos, para nuestros entrevistados, la elección de la carrera universitaria en artes, ha implicado enfrentar de diversas maneras, la adversidad de un conjunto de “hechos sociales”: modos de actuar, pensar y sentir que, son externos al *sentimiento profundo* de aprendizaje de artista, pero que tienen un considerable poder de coerción sobre él. El primer escenario donde se enfrentan estos “hechos sociales” es la familia.

La familia (cuadrante 3)

Los aspectos asociados al apoyo de la familia y/o amistades de mayor afinidad, adquieren especial relevancia en relación al ingreso,

permanencia o abandono de los estudiantes en la carrera. La influencia de la opinión familiar en el desempeño del estudiante, suele ser inversamente proporcional a la edad del discente (Elffers, 2012). Las edades de la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso en el curso de Nivelación de la UArtes, rondan entre los 17 y los 20 años, por lo que el apoyo de la familia resulta fundamental. El diálogo y la comunicación de las aspiraciones y temores mutuos, ha resultado ser el instrumento más eficaz para que los estudiantes y sus padres lleguen a acuerdos y los transformen en un factor de motivación para el estudiante (Fall y Roberts, 2012). En algunos casos, el apoyo a la realización de estudios superiores en artes, lleva tras de sí la esperanza de que, por primera vez, un miembro de la familia alcance una profesión universitaria. En el caso de los estudiantes de danza, el apoyo para la realización de estudios universitarios en la UArtes, suele estar inicialmente representado por la familia, especialmente por mujeres con ascendencia directa sobre ellas (madre, tías, hermanas, amigas), quienes secundan la elección profesional de la estudiante. Nunca o casi nunca se habla del padre o figura masculina, apoyando la decisión de la mujer para estudiar esta carrera.

Aún desde el “irrestringido” apoyo de las mujeres de la familia, la elección de la danza como profesión, genera dudas, pues les parece no poder constituir algo más que un hobby. Además, el uso del cuerpo y su “desnudez”, no es bien visto.

El círculo de amigos cercanos, constituye un espacio de afirmación y legitimación de decisiones, que suele ser consultado antes de optar por la danza o el teatro como profesión. No obstante, el estudiante puede mantener su decisión oculta, para evitar la resistencia y oposición de familiares y amigos.

Si bien, es cierto que la coerción familiar impuesta al aprendiz de artista, puede negociarse y “suavizarse” cuando éste asume ciertas orientaciones, parámetros y límites, también es cierto que la resistencia, el desacuerdo y oposición, se convierten en la causa de diversos problemas, conflictos y desadaptaciones, que trastocan un aspecto fundamental para el ingreso y el éxito académico del estudiante: el apoyo y la armonía en su círculo familiar.

Cuadrantes de la derecha

Los estereotipos (cuadrante 2)

El análisis de los estereotipos vinculados al artista, pone de relieve una polivalente definición del artista, que va desde lo sublime a lo patológico. Con frecuencia se concibe al artista como un ser extraordinario, capaz de encarnar el arte en su vida cotidiana. Los retos que esto conlleva, suelen generar dudas en el aprendiz, sobre si se tiene o no la capacidad para desempeñar el rol de este personaje en la sociedad.

El mito del artista, libre como un ave, es un aspecto recurrente en las respuestas de los entrevistados. La libertad y la creatividad son las principales cualidades que se atribuyen al artista. Poco se habla de sus necesidades materiales y sus limitaciones como seres humanos, o de los límites y condiciones que toda libertad conlleva, por lo que llegan a ser representados como impolutos semidioses. Contrariamente a las históricas presiones y alianzas ideológicas, políticas, religiosas, académicas y gremiales, a las cuales están sometidos todos los ciudadanos de nuestro tiempo, la idealización del artista termina atribuyéndole una “personalidad cristalina”, según la cual, el artista puede expresar lo que es y lo que quiere, sin limitación alguna.

Esa idealizada libertad, entroniza al artista y lo convierte en un *modelo de vida* que, una vez expandido al resto de la sociedad, podría cambiar el mundo. En este sentido, se entiende el arte, no como una herramienta que puede ser utilizado con diversos fines, sino como un bien que, de manera “mágica” e irrestringida, propende al mejoramiento de la sociedad.

La estructura socioeconómica, sus instituciones (cuadrante 4).

La estructura social y sus instituciones, son percibidas como contrarias o poco amigables a la realización profesional del artista en el país. La percepción de los estudiantes que señalan las pocas universidades donde estudiar artes, discrepa con el dato estadístico de la Senescyt que señala a las carreras en artes entre las menos demandadas por los estudiantes.

Los estudios universitarios en artes, han sido un hito fundamental para reivindicar esta profesión en el Ecuador. No obstante, las instituciones educativas de las etapas previas (desde preescolar hasta el liceo), requieren mayor

participación de maestros especialistas, para conducir la formación y el desarrollo de la dimensión artística de los estudiantes, como parte de un proceso natural y continuo a lo largo de la vida (Serrano, Lera y Contreras, 2007).

Los estudiantes de nuevo ingreso perciben que “hay diferentes tipos de artistas. Unos anónimos, otros por prestigio, otros por acúmulo de riqueza...”. Esto hace que la categorización de “artista” se haga aún más ambigua, y termine siendo un cajón de sastre donde todo cabe. El influjo comercial y mercantilista de los medios de comunicación, tienden a definir e imponer un concepto del artista que distorsiona el sentido y compromiso social del modelo educativo universitario en el cual se han insertado los estudiantes entrevistados. En cualquiera de los casos, se cree que el arte como profesión, no goza del prestigio que tienen las carreras científicas o técnicas en el país.

Hay dificultad para concebir al arte como un campo del saber que vale por sí mismo. No obstante, se les reconoce mayor importancia a aquellas artes cuyos contenidos específicos y ejercicio profesional se asimila o se articula a las carreras científicas y técnicas.

La negatividad atribuida al contexto local como espacio de realización profesional para el artista, es utilizado para idealizar y fundar la positividad de otros países, a los cuales se espera migrar, una vez culminados los estudios universitarios. La excepción a esa regla, está representada por estudiantes que asumen al artista como un profesional que, al igual que todos los profesionales, debe esforzarse por mejorar permanentemente su desempeño, sin depender de los medios de comunicación (televisión, redes sociales...), ni de hipotéticas oportunidades profesionales en otros países. Esta vivencia del arte y el artista en la subjetividad del aprendiz, es relativamente minoritaria entre los entrevistados, pero se reviste de especial importancia, pues hace más natural, orgánica y realista su auto representación como futuro profesional del arte.

CONCLUSIONES

La afinidad del aprendiz con la representación de un artista humanizado, sensible y vulnerable a toda la trama social, le permite asumir ese rol de manera coherente, para integrarlo a su personalidad. El resultado de este proceso, es el de un individuo que hace del arte una

característica de su auto representación y de su construcción social (su máscara), y asume a partir de ella el recorrido vital hacia el reconocimiento de su condición y derechos como persona (Gofman, 2001).

Llama poderosamente la atención que, en la totalidad de los estudiantes entrevistados, la construcción de la “persona” del artista, hace distancia de las representaciones ególatras, para remarcar su vocación de servicio. De manera especial, se destaca la definición del arte como un “hacer con amor”. Explícitamente algunos aprendices han señalado: “El arte es amor. Entonces creo que ese sería el compromiso social que tenemos por ser artistas”. Siendo así, estamos frente a una definición del arte, que lo articula a los principios axiológicos y, de manera especial, a la espiritualidad que espera por ser desarrollada por todos y cada uno de los seres humanos. Un llamado que se ha multiplicado a través de múltiples voces:

No es cuánto hacemos o lo grande que es lo que hacemos, sino cuánto amor le ponemos a lo que hacemos. (...) Debemos encontrar la santidad en el trabajo que Dios nos ha encomendado al darnos un “regalo especial”. A cada uno de nosotros nos ha dado un don especial. A lo mejor, lo único que sé hacer es pelar papas... pero debo pelarlas hermosamente, ese es mi amor por Dios en acción. No es cuánto hacemos, sino cuánto amor ponemos en lo que hacemos, eso es mucho más importante para Dios... y para nosotros también (Madre Teresa, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banchs, M. A. (2005). Una nueva agenda para el estudio de las representaciones sociales. Reflexiones hacia un sentido común menos común y con más sentido. *En Agenda Académica*, 12, 41-57.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica. México.
- Elffers, L. (2012). One foot out the school

- door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41-61.
- Fall, A. M. y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Formaggio, D. (1973). *Arte*. Ed. Labor.
- Garrido, J. L., y Azpilicueta, M. J. (2011). Conocemos los estereotipos y los prejuicios para evitar la discriminación. *Unidad Didáctica de Educación para la Ciudadanía*. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/pdf/Conocemos%20los%20prejuicios%20y%20estereotipos%20para%20evitar%20la%20discriminacion.Pdf>.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Jodelet, D. (1998). Alteridade como processo e produto psicossocial. Em A. Arruda (Org.), *Representando a alteridade* (pp. 47-67). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mora Queipo, E. (2007). *Los Esclavos de Dios. Esclavitud, religión e identidades en la Venezuela del siglo XVIII*. Ediluz.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a descriptions of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Oleas, M^o Carmen. (2018). *El campo del arte en Quito, configuración y cuestionamientos (1966-2008)*. [Tesis de doctorado]. Flacso Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/14068>
- Restrepo, R. y Tapia, J. (2020). El ratio dorado estudiante-profesor y el número de docentes que necesita Ecuador. *Cuaderno de política educativa* 8. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1328>
- Serrano, J. A.; Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs. Maestros especialistas: Claves y discrepancias. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- SENESCYT (2020). Carreras menos demandadas (Consultado el octubre 2020). <https://bit.ly/2HVC>
- Universidad de las Artes (2020a). Acerca de la UArtes (Consultado: noviembre 2020). <https://bit.ly/2z9vfDZ>
- (2020b). Comisión gestora (Consultado: noviembre 2020). <http://www.uartes.edu.ec/resoluciones-2015.php>
- Viale, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>

Referencias audiovisuales

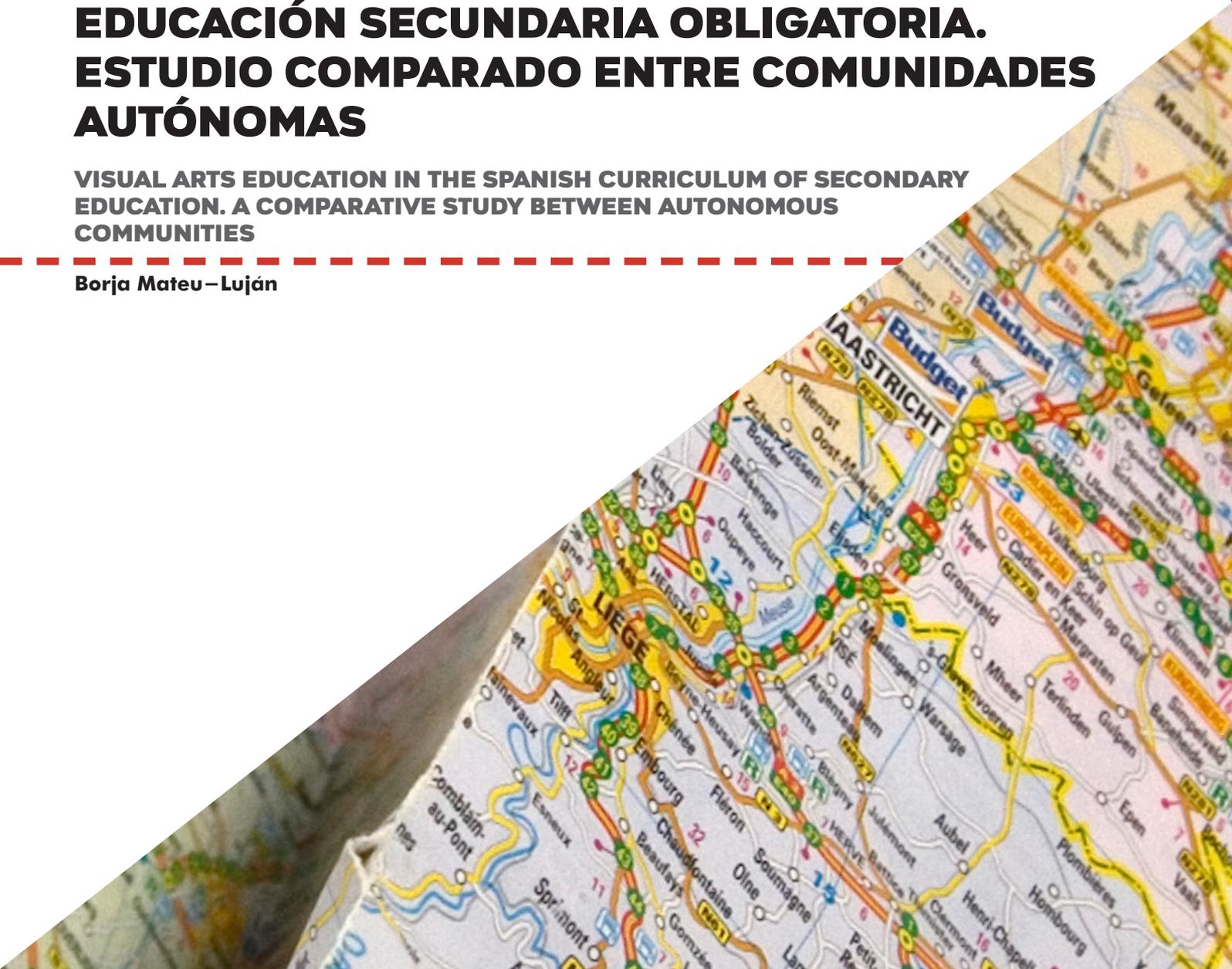
- Laura Jácome. [Yamil Lambert]. (25 noviembre de 2020). Laura Jácome de la UArtes ante el CECCYT [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&feature=youtu.be&v=-2IA1KxfQ4s&fbclid=IwAR2X1KBKVb_aQU2fjULogQU0z1a5ArKUT53cjMqdDLTIZuzRmMz_NP1cgoE
- Madre Teresa. [Martín Basso]. (3 abril de 2016). Pobreza de corazón, pequeñas cosas por amor a Dios [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MQnBmfjzEAM>

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO COMPARADO ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS

VISUAL ARTS EDUCATION IN THE SPANISH CURRICULUM OF SECONDARY EDUCATION. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN AUTONOMOUS COMMUNITIES

Borja Mateu-Luján



RESUMEN

Las políticas educativas internacionales derivadas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea apuntan que los sistemas educativos deberían priorizar los aprendizajes instrumentales sobre los artísticos y los humanísticos. Siguiendo estas directrices, en España, con la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la Educación Plástica, Visual y Audiovisual pasó a ser una asignatura optativa. Así, solo se cursa de forma obligatoria en aquellas comunidades autónomas que lo han establecido en su legislación. En concreto, en este artículo se analiza cuál es la situación de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para tal propósito se ha realizado un estudio comparado entre las legislaciones que configuran cada uno de los currículos autonómicos. Los resultados obtenidos muestran cómo la Educación Plástica, Visual y Audiovisual se cursa en España de forma obligatoria con una media de casi 4 sesiones a lo largo de la ESO, aunque cabe destacar que todas estas sesiones se agrupan en el 1^{er} ciclo. Si le otorgamos un valor mínimo de 50 minutos a cada una de las sesiones, obtenemos que en España durante la ESO se cursa un mínimo de 3 h y 6 min de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. No obstante, las diferencias entre comunidades son muy significativas. A modo de ejemplo, encontramos que Aragón, con 6 sesiones, dispone del doble de sesiones que Castilla-La Mancha y el triple que las Islas Canarias. Empero, a estas grandes desigualdades horarias entre territorios también cabe sumar las desigualdades existentes entre los aprendizajes que se adquieren. En este sentido, las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco no han definido sus currículos de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014. Finalmente, más allá de las diferencias territoriales que permita la legislación española, la Educación Plástica, Visual y Audiovisual debería ser obligatoria en todos los territorios, ya que, sin ella, estamos privando a gran parte de la población de conseguir el pleno desarrollo de la personalidad.

PALABRAS CLAVE

Educación Plástica, Educación Secundaria, Educación Comparada, Currículo, Educación Artística

ABSTRACT

International educational policies derived from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the European Union point out that the education system should prioritize instrumental learning over artistic and humanistic. Following these guidelines, in Spain, with the implementation of the Organic Law for Improving the Educational Quality (LOMCE, by its acronym in Spanish, 2013), the Visual Arts Education became an optional subject. Thus, it is only compulsory in those autonomous communities that have established it in their legislation. Specifically, this article analyses which is the situation of the Visual Arts Education within the compulsory secondary education (ESO, by its acronym in Spanish). For this purpose, it has been used a comparative study between the laws that make up each of the autonomous curricula. The results show how Visual Arts Education is compulsory in Spain with an average of almost 4 sessions throughout ESO, although it should be noted that all these sessions are in the 1st cycle. If we grant a minimum value of 50 minutes to each of the sessions, we obtain that in Spain during ESO a minimum of 3 hours and 6 minutes Visual Arts Education are studied. Nevertheless, the differences between communities are very significant. As an example, Aragon, with 6 sessions, has twice as many sessions as Castile La Mancha and three times as many as the Canary Islands. However, to these great time inequalities between territories it is also necessary to add the existing inequalities between the learning acquired. In this sense, the autonomous communities of Catalonia and the Basque Country have not defined their curricula in accordance with the Real Decreto 1105/2014. Finally, beyond the territorial differences allowed by Spanish legislation, Visual Arts Education should be compulsory in all territories, since without it, we are depriving a large part of the population of achieving a full personality development.

KEYWORDS

Visual Arts Education, Secondary Education, Comparative Education, Curriculum, Artistic Education

1. INTRODUCCIÓN

Las tendencias educativas internacionales apuntan a la creación de sistemas educativos en los que prevalezcan los aprendizajes instrumentales sobre los artísticos y los humanísticos. Así, por ejemplo, la Comisión Europea ha determinado que uno de los principales objetivos educativos sea el de «Potenciar la oferta de aptitudes transversales que aumentan la empleabilidad, como la iniciativa emprendedora, las aptitudes digitales y los idiomas» (Comisión Europea, 2012, p.17). En la misma línea las políticas de la OCDE junto con las pruebas PISA están orientando la opinión pública y la de los líderes políticos para que ignoren la importancia y la necesidad del resto de las materias (Chrystosomou, 2015).

De acuerdo con las políticas internacionales que proponen la Unión Europea y la OCDE, los sistemas educativos obligatorios deberían centrarse, principalmente, en el aprendizaje de idiomas y en el grupo de asignaturas que conforman el enfoque STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). No obstante, con la implementación de este enfoque han surgido algunas deficiencias que han llevado a reconvertirlo, denominándose STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) (Bequette y Bequette, 2012). Este hecho se produce debido a las numerosas investigaciones que están demostrando la imposibilidad de aumentar la creatividad de los y las estudiantes sin la introducción de asignaturas artísticas (Sochacka, Guyotte y Walther, 2016; Segarra, Natalizio, Falkenberg, Pulford y Holmes, 2018; Marmon, 2019). En este sentido, la integración de las artes y las ciencias permite a los estudiantes adquirir la capacidad integrada de descomponer simultáneamente un problema complejo usando el pensamiento convergente y luego aplicar una solución al mundo real usando el pensamiento divergente (Land, 2013).

Pese a que gracias al STEAM las artes vuelven a incorporarse en algunos sistemas educativos, lo cierto es que existen muchas otras voces que consideran que la asignatura de arte no debería contemplarse como una materia complementaria o accesorio, sino como una asignatura independiente e imprescindible por su valor intrínseco. Así, por lo que respecta al ámbito internacional ha sido la Unesco la encargada de unir todas estas voces que fomentan la Educación Artística dentro de los

diferentes sistemas educativos. En este sentido, es de vital importancia el documento *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (Unesco, 2010).

Respecto al contexto educativo español cabe destacar que las tendencias educativas no han sido muy distintas a las internacionales. Así, con la implantación de la LOMCE (2013) la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se convirtió en una asignatura optativa, puesto que pasó a formar parte del bloque de asignaturas específicas. De este modo, la configuración de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual se transformó en un asunto autonómico en el que cada territorio adquirió la potestad de decidir, dentro de la legislación, si sus estudiantes la debían cursar de forma obligatoria. No obstante, esta materia debería ser imprescindible para una sociedad impregnada por la realidad visual y que cada vez más demanda personas altamente cualificadas tanto en el aspecto creativo como en la alfabetización visual (Ortiz Revilla y Sanz Camarero, 2017)

Actualmente, no se han realizado estudios que evalúen cuál es la presencia de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual en España. No obstante, sí que podemos encontrar estudios similares para la asignatura de Educación Musical tanto en la etapa primaria (Casanova y Serrano, 2018) como en la secundaria (Mateu-Luján, 2021). Ambos estudios determinan que, aunque la LOMCE (2013) establece que la Educación Musical es una asignatura específica y su obligatoriedad depende de las comunidades autónomas, los resultados no han sido tan catastróficos como se podría esperar para la Educación Musical. En consecuencia, el objetivo del presente artículo es realizar un estudio comparado entre las diferentes comunidades autónomas que permita conocer cuál es la situación actual de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual en España dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se analizará la estructura de cada currículo autonómico, el número de horas que se imparte esta materia en cada territorio y los aprendizajes que se ofrecen. La hipótesis inicial prevé que la situación de la Educación, Plástica, Visual y Audiovisual en España disponga de una presencia todavía menor que la de la Educación Musical, la cual en este momento dispone durante la ESO de una media de 3 h y 9 min y una oferta máxima de 8,11 sesiones (Mateu-Luján, 2021).

2. METODOLOGÍA

Aunque el número de investigaciones que realizan comparaciones entre currículos educativos cada vez es mayor, lo cierto es que desde el punto de vista de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual no existe una firme tradición sobre la utilización de esta metodología. Si bien podemos encontrar algunos ejemplos de comparaciones entre países, estos suelen contemplar la educación musical, la plástica, la danza y el teatro como una única asignatura denominada Educación Artística. Como ejemplo encontramos el informe *Arts and Cultural Education at School in Europe* (EACEA, 2009) o el reciente artículo publicado por Khosravi Mashizi, Soltani y Alinejad (2019) que compara la educación artística entre Canadá e Irán.

Otro hecho muy diferente ocurre con la asignatura de una naturaleza tan análoga como la de la Educación Musical, en el que la metodología comparada se ha convertido en indispensable (Esteve Faubel, 2019). En este sentido, parece pertinente ahondar en esta metodología con el objetivo de conocer cuál es el estado actual de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.

En concreto, para este estudio se va a aplicar el método comparado propuesto por Phillips y Schweisfurth (2014). Este permite identificar qué elementos de la comparación se presentan constantes y cuáles varían. Así, en la comparación propuesta se presenta una estructura legislativa común para todas las comunidades autónomas, en el que la cultura y el contexto de cada territorio la va modulando dentro de sus posibilidades. Es ahí en esas pequeñas diferencias donde se centra este estudio comparado.

Para alcanzar el propósito determinado, en el presente artículo se han comparado únicamente fuentes primarias. Para ello se han analizado los currículos de las 17 comunidades autónomas que existen en España más la legislación estatal que regula las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Todos los documentos utilizados se encuentran referenciados en el apartado *Currículos autonómicos consultados*.

3. LA EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL EN LA LEGISLACIÓN ESTATAL

En la legislación estatal española son, principalmente, dos los documentos que regulan la Educación Plástica, Visual y Audiovisual para la Educación Secundaria Obligatoria: la LOMCE (2013) y el Real Decreto 1105/2014. En referencia a la LOMCE (2013) cabe destacar que solo determina el horario máximo en el que se podría cursar y su pertenencia al grupo de asignaturas específicas. Otro aspecto que también determina la LOMCE, aunque no sea referente a la Educación Plástica, Visual y Audiovisual, es la organización de los dos ciclos que establecen la ESO. No obstante, este hecho es destacable, puesto que la configuración de cada ciclo condiciona la presencia de esta asignatura. En concreto, el primer ciclo agrupa los tres primeros cursos y el segundo lo forma únicamente el 4º curso.

En este sentido, si queremos conocer más detalles de cómo se organiza la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual es necesario observar el Real Decreto 1105/2014 que regula la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Si bien, dentro de este Real Decreto podemos encontrar una mínima prescripción, puesto que, al tratarse de una asignatura específica, otorga una gran libertad de concreción a las comunidades autónomas. Así, este documento para la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual solo incluye una breve introducción, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. No obstante, cabe destacar que los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables se presentan organizados por bloques de contenido y por ciclos.

En referencia a los Bloques de contenido encontramos que son diferentes para cada uno de los ciclos. Siendo el 2º ciclo una ampliación del primero. En el 1º ciclo encontramos los bloques: 1. Expresión plástica, 2. Comunicación audiovisual y 3. Dibujo técnico. Mientras que en el 2º se mantienen los bloques: 1. Expresión plástica y 2. Dibujo técnico, se añade el bloque 3. Fundamentos del diseño y, por último, se amplía el bloque 4. Lenguaje audiovisual y multimedia, respecto al de Comunicación audiovisual del 1º ciclo.

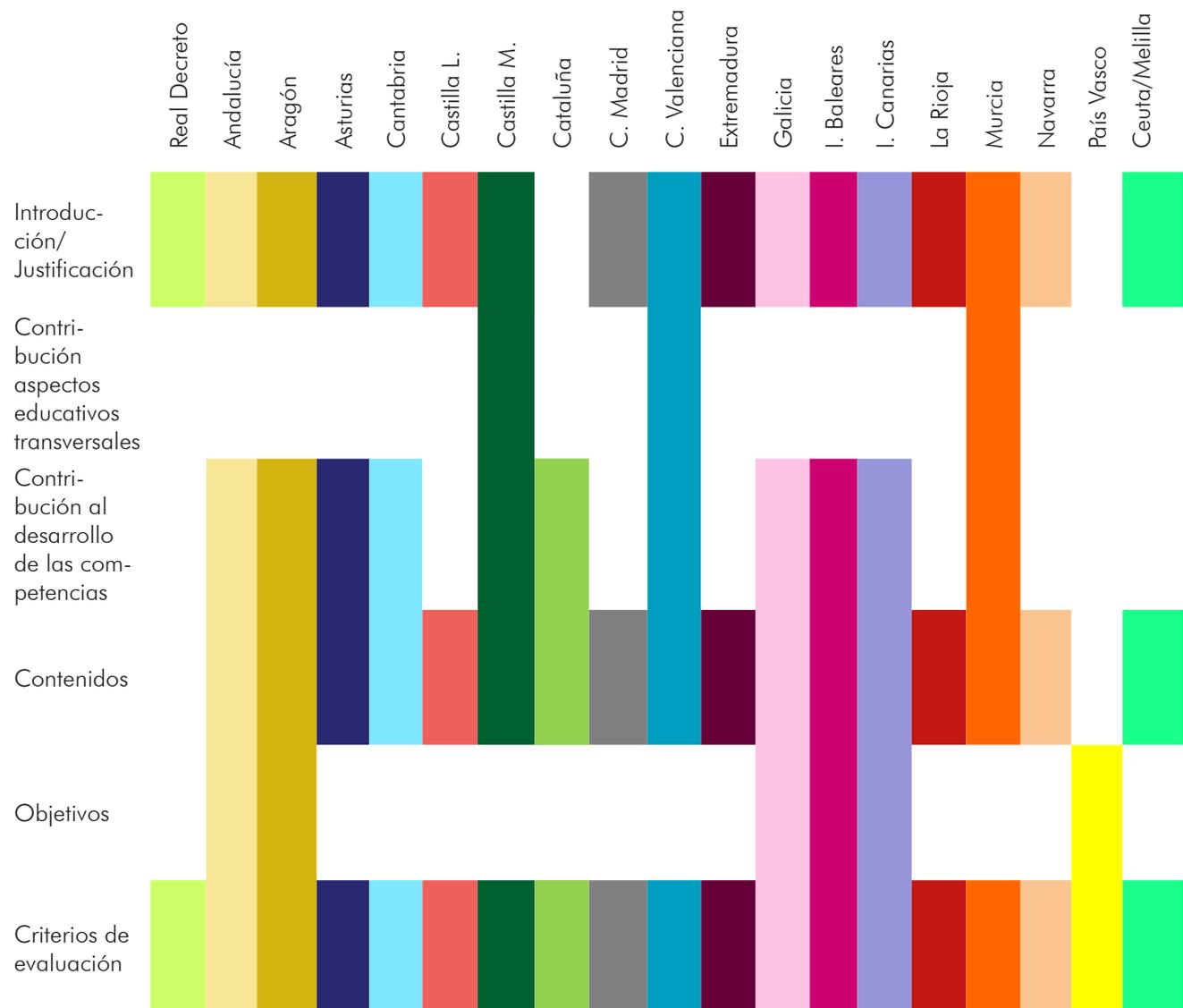
4. LA EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

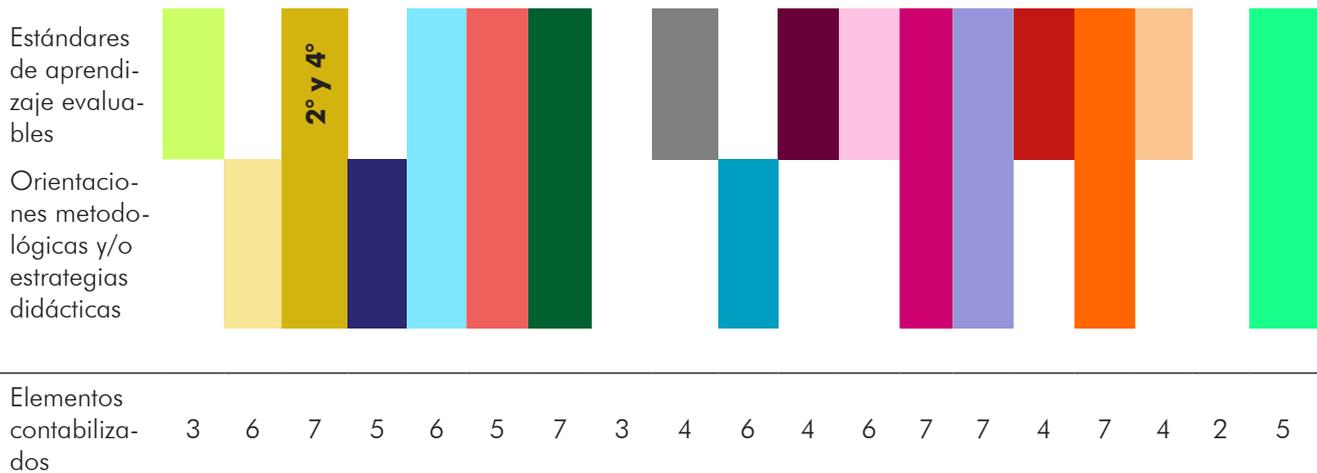
4.1. Elementos curriculares que conforman la legislación autonómica

En el presente apartado se recogen todos aquellos elementos curriculares que contempla cada legislación autonómica en relación con la asignatura de Educación Plástica, Visual y audiovisual. Para ello, se han tenido en cuenta todos los elementos del currículo, tuvieran o

no un apartado exclusivo que lo abordara. En este sentido, a continuación, en la Figura 1 se recogen las legislaciones que componen todas las comunidades autónomas y las ciudades de Ceuta y Melilla.

Figura 1. Elementos que conforman cada currículo educativo en las diferentes comunidades autónomas.





Fuente: elaboración propia a partir de la legislación de cada comunidad autónoma.

Tal y como se ha podido observar en el apartado anterior el Real Decreto 1105/2014 contiene los apartados de Introducción, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables. En este sentido, cabría pensar que los diferentes currículos autonómicos desarrollados a partir de este contuvieran al menos estos tres apartados. No obstante, a partir de la Figura 1 se aprecia que solo los Criterios de evaluación están presentes en todos los currículos autonómicos.

Los siguientes elementos curriculares que más presentes están en las diferentes legislaciones autonómicas son los Contenidos y la Introducción/Justificación. En relación con los contenidos, es importante destacar que todas las comunidades los contemplan a excepción del País Vasco. En esta comunidad, aunque sí que se determinan los nombres de cada uno de los bloques de contenido, dejan la concreción de estos a la libertad docente. Por lo que respecta al apartado de Introducción/Justificación cabe destacar que está presente en todos los territorios a excepción de Cataluña y el País Vasco. Este apartado suele incluir una contextualización de la asignatura, su relevancia para la Educación Secundaria Obligatoria y la organización del documento.

En cuarto lugar, encontramos los Estándares de aprendizaje evaluables. Este se trata de un elemento curricular nuevo en la legislación española que apareció con la implantación de la LOMCE (2013). En este sentido, existen 5 currículos autonómicos que todavía no han incorporado este nuevo elemento, estos son:

Andalucía, Asturias, Cataluña, C. Valenciana y País Vasco.

De los 18 currículos analizados, 11 de ellos consideran importante incluir un apartado de metodología que defina cómo se debe enseñar la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Aunque el contenido suele ser el mismo en todos los territorios en los que está presente, la denominación de este apartado es muy variada, a saber: orientaciones metodológicas, estrategias metodológicas, metodología didáctica, orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, y orientaciones de metodología didáctica.

La Contribución al desarrollo de las competencias es otro elemento que también se encuentra en 11 de las 18 legislaciones analizadas. Generalmente, aparece un apartado en el que se ejemplifica cómo se van a desarrollar cada una de las competencias. No obstante, en los casos de Andalucía, Aragón, C. Valenciana, I. Canarias y Cantabria, también encontramos una relación de los contenidos y los criterios de evaluación que desarrolla cada competencia. Por último, se destaca el caso de Galicia, en el que se muestra únicamente la relación entre estos elementos curriculares.

El siguiente elemento que hallamos son los Objetivos. Estos los podemos encontrar en 6 de las legislaciones analizadas. Aunque solo se encuentra en un tercio de las legislaciones analizadas es sorprendente todavía su presencia, ya que con la introducción de las competencias su función ya no es imprescindible.

Por último, encontramos el elemento que hace referencia a la Contribución de los aspectos educativos transversales. En este sentido, solo Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana y Murcia lo contemplan, aunque de formas muy distintas. Respecto a los territorios de Murcia y Castilla-La Mancha los incluyen dentro de la Introducción/Justificación y de las Orientaciones metodológicas, respectivamente. Un hecho relevante es que ambas comunidades incluyen exactamente el mismo párrafo, el cual hace referencia a conceptos como la creatividad, la solidaridad o el esfuerzo. En referencia a la Comunidad Valenciana, los elementos transversales se encuentran dentro de un bloque de contenidos denominado: *Bloque 0. Bloque transversal*. Este mismo bloque se incluye en todos los cursos de la ESO y abarca una gran cantidad de elementos transversales. Para mostrar su variedad, citamos algunos extractos de estos contenidos: resiliencia, búsqueda en internet, o superación de estereotipos en las representaciones visuales y plásticas.

Una vez analizados cada uno de los elementos que componen el currículo de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO,

es importante destacar qué comunidades autónomas ofrecen una mayor o menor libertad a sus docentes. A este respecto, las autonomías de Aragón, Castilla-La Mancha, I. Baleares, I. Canarias y Murcia muestran una gran concreción curricular facilitando la tarea docente, mientras que el País Vasco y Cataluña permiten una mayor libertad docente

4.2. Sesiones semanales que se dedican por curso y etapa en cada comunidad

Una vez contemplados los diferentes elementos curriculares que componen cada legislación autonómica, a continuación, en la Tabla 1 se presenta el número de sesiones que estipula cada territorio por curso y ciclo. No obstante, cabe destacar que una sesión no siempre se corresponde con una hora de duración, por lo que, más adelante, en este apartado también se aborda cuál es su equivalencia. Para una mayor comprensión de la Tabla 1, las asignaturas específicas obligatorias aparecen en color verde, las específicas optativas en color azul y las optativas de libre configuración autonómica en rosa.

Tabla 1. Sesiones de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO para cada comunidad autónoma

	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla L.	Castilla M.	Cataluña	C. Madrid	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	I. Baleares	I. Canarias	La Rioja	Murcia	Navarra	País Vasco ^a	Ceuta/Melilla
1º ESO	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	-	-	
2º ESO	2	3	-	-	-	2 ^b	2 ^d	2	2	-	-	2 ^d	-	2 ^c	2	2	2	4-8
3º ESO	2	-	2	3	3	-	2 ^d	-	2	2	2	2 ^d	2	-	3 ^e	2	2	
4º ESO	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2/3 ^f	3	2

Fuente: elaboración propia a partir de la legislación de cada comunidad autónoma.

Notas. ^a Horario de referencia (horario mínimo de 3 h para el 1^{er} ciclo y 2 h optativas para el 2º). ^b Taller de Arte y Expresión. ^c Cultura Plástica, Visual y Audiovisual. ^d Intercambiable entre 2º o 3º (indivisible). ^e Comunicación Audiovisual.

^f Dependiendo del modelo lingüístico y del itinerario.

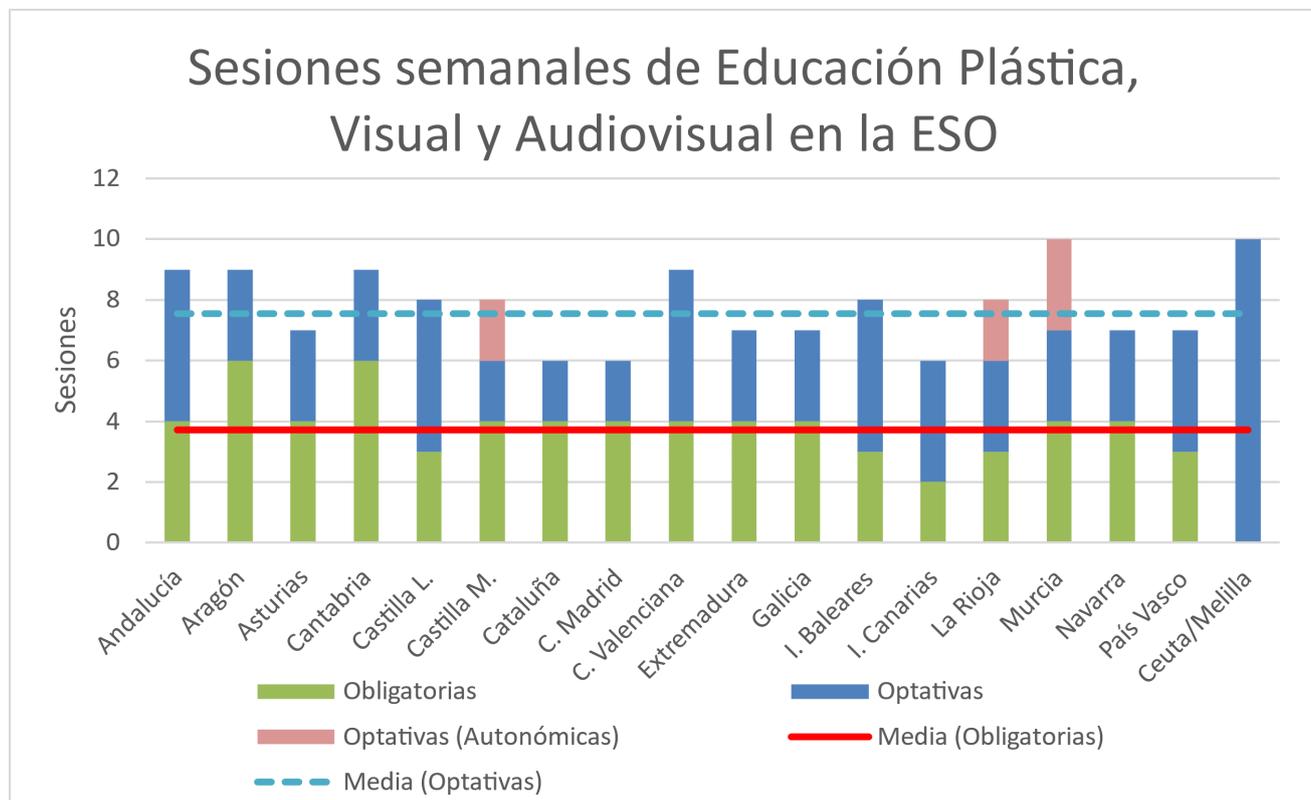
A partir de los datos yuxtapuestos en la Tabla 1, seguidamente, se subrayan los aspectos más importantes. En primer lugar, cabe destacar que todas las sesiones obligatorias de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se presentan únicamente en el 1^{er} ciclo de la ESO. Así, encontramos que 1^o de la ESO es el curso en el que más importancia adquiere esta asignatura. En concreto está presente en todos territorios a excepción de Navarra y el País Vasco que no la ofertan, y la Comunidad Valenciana y Ceuta y Melilla que la contemplan como una asignatura optativa. El número de sesiones por semana para este curso oscila entre 2 y 3. Respecto a los cursos de 2^o y 3^o de la ESO se muestra cómo el número de comunidades que ofertan esta asignatura de forma obligatoria se reduce a la mitad con un horario de dos sesiones semanales (a excepción de Aragón, con 3 sesiones).

En relación con la optatividad de la asignatura de Educación Plástica dentro del 1^{er} ciclo de la ESO cabe destacar que son 9 momentos (excluyendo Ceuta y Melilla y contando los

dos de Baleares) en los que se puede cursar la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Generalmente, estos momentos corresponden con la asignatura determinada por el Real Decreto 1105/2014, aunque es interesante destacar que Castilla-La Mancha, La Rioja y Murcia proponen asignaturas de libre configuración autonómica que abarcan y amplían los contenidos de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Respecto a estas asignaturas de libre configuración autonómica es destacable el hecho de que en Castilla-La Mancha la asignatura de Taller de Arte y Expresión se propone para 2^o de la ESO cuando en ese mismo curso ya está programada la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

Una vez se ha analizado en qué cursos y con cuántas sesiones cuenta la asignatura de Educación Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria, a continuación, en el siguiente gráfico se muestra una relación entre el horario mínimo y máximo de horas de Educación Plástica, Visual y Audiovisual que se ofertan en España.

Figura 2. Sesiones de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la Educación Secundaria Obligatoria



A partir de los datos presentados en la Figura 2 se observa cómo los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria reciben una media de casi 4 sesiones (3,72) de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. En consecuencia, si consideramos que estas sesiones deben tener un mínimo de 50 minutos de acuerdo con la Orden de 29 de junio de 1994 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), podemos afirmar que los estudiantes españoles cursan de media un mínimo de 3 h y 6 min de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

De las 18 legislaciones analizadas en la presente investigación, se puede observar cómo 10 de ellas ofertan de forma obligatoria 4 sesiones de Educación Plástica, Visual y Audiovisual dentro de la ESO. De las restantes, solo las comunidades de Aragón y Cantabria se sitúan por encima de la media con un número de 6 sesiones obligatorias. Entre las comunidades que se encuentran por debajo de la media encontramos las de Castilla y León, las Islas Baleares, las Islas Canarias, La Rioja y el País Vasco. Todas ellas presentan 3 sesiones obligatorias de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, a excepción de las Islas Canarias que solo presenta 2. Por último, hay que destacar el caso de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, puesto que no presentan ninguna sesión obligatoria de esta asignatura.

Seguidamente, se aborda cuál es el máximo de sesiones de Educación Plástica, Visual y Audiovisual que se puede cursar en la Educación Secundaria Obligatoria española. Para ello, se han incluido las asignaturas específicas (obligatorias y optativas) y las optativas de libre configuración autonómica. En concreto los resultados presentados en la Figura 2, muestran cómo en España se puede cursar un máximo de siete sesiones y media (7,56) de asignaturas que abordan contenidos de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

4.3. Aprendizajes en la Educación Plástica, Visual y Audiovisual

En el presente apartado se muestra qué aprendizajes proporciona cada comunidad autónoma a partir de la concreción que ofrece del Real Decreto 1105/2014. No obstante, antes de comenzar es necesario clarificar que generalmente los currículos autonómicos se configuran por cursos, a excepción de Andalucía, la Comunidad de Madrid, las Islas Baleares,

Navarra, y Ceuta y Melilla, que lo hacen por ciclos.

Tal y como hemos podido comprobar en el análisis del Real Decreto 1105/2014, existen bloques de contenido distintos para cada ciclo. En este sentido, 13 de las 18 legislaciones autonómicas analizadas mantienen esta misma estructura. Los 5 territorios restantes se corresponden con Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, I. Canarias y País Vasco. Cada uno de ellos comprende unas particularidades distintas que pasamos a explicar a continuación. Algunas de ellas son modificaciones poco importantes como en el caso de Castilla-La Mancha o las I. Canarias. En el primer caso, únicamente, se modifica el nombre del Bloque 3, si el nombre original del Real Decreto es *Dibujo técnico* en este currículo se denomina *Dibujo técnico aplicado a proyectos*. En el segundo caso, el de las I. Canarias, simplemente se presentan los bloques de contenido en distinto orden. El siguiente caso que encontramos es el de la Comunidad Valenciana. Esta contempla los mismos bloques que el Real Decreto, aunque realiza dos matizaciones, la primera de ellas es que añade un *Boque 0. Bloque transversal*. La segunda matización es que, para el primer curso de la ESO, como la asignatura es optativa, solo contiene tres bloques de contenido: Elementos transversales, Comunicación audiovisual y Fundamentos del diseño. Finalmente, encontramos los territorios de Cataluña y el País Vasco los cuales no diseñan sus aprendizajes a partir del Real Decreto 1105/2014. Incluso en Cataluña es diferente hasta el nombre de la asignatura: Educación Visual y Plástica. Hecho que pone de manifiesto que no contempla los aprendizajes relacionados con la educación audiovisual tal y como se determina en la legislación nacional.

Los siguientes elementos curriculares que se han analizado son los Criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Cabe destacar que todas las comunidades autónomas, menos Cataluña y el País Vasco, están diseñadas a partir de estos elementos determinados en el currículo nacional. No obstante, cabe señalar que, además de Cataluña y el País Vasco, Andalucía, Asturias y la Comunidad Valenciana tampoco presentan Estándares de aprendizaje evaluables. Si bien, es destacable que en el caso de Asturias junto a los criterios de evaluación se agregan unos elementos que, no teniendo nombre, se podría catalogar como Indicadores de logro.

Por lo que respecta a los aprendizajes que hacen referencia a la cultura de cada territorio se ha identificado que 7 de las 18 legislaciones analizadas incorporan alguna mención. Estas son: Andalucía, Aragón, Asturias, C. Valenciana, Extremadura, I. Baleares, e I. Canarias. Cabe destacar que, aunque todos ellos recalcan la importancia de conocer el arte de su territorio, solo Andalucía y Aragón determinan contenidos y aprendizajes concretos. Para Andalucía encontramos referencias a: Picasso, Velázquez, la Alhambra, Manifestaciones artísticas en Andalucía y el arte andalusí. Y, para Aragón, el arte mudéjar aragonés y Manifestaciones artísticas en Aragón.

Finalmente, para terminar este apartado se aborda los aprendizajes que ofrecen las Asignaturas de libre configuración autonómica en relación con los contenidos de educación plástica, visual o audiovisual. Así las comunidades de Castilla-La Mancha, La Rioja y Murcia ofrecen, respectivamente, las asignaturas de Taller de arte y Expresión, Cultura plástica, visual y audiovisual, y Comunicación Audiovisual. En este sentido, solo con los nombres ya se puede observar que Castilla-La Mancha centra esta asignatura en el desarrollo del *Bloque 1. expresión plástica* que determina el Real Decreto. La Rioja amplía todos los bloques de contenido, pero desde una mayor profundidad técnica, teórica y estética. Y, por último, la Región de Murcia se centra en aquellos aspectos relacionados con el bloque de Comunicación Audiovisual definido en el currículum nacional para la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el 1^{er} ciclo.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente artículo muestran cómo la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO continúa teniendo una presencia similar a la que establecían las legislaciones anteriores a la LOMCE. Incluso a pesar de que esta legislación estatal la define como una asignatura optativa. Así, tal y como se ha mostrado en el apartado anterior, la Educación Plástica, Visual y Audiovisual se cursa en España con una media de casi 4 sesiones durante la ESO. Es decir, con un mínimo de 3 h y 6 min si tomamos como referencia que cada sesión dispone de unos 50 min, aunque cabe destacar que todas estas sesiones se encuentran dentro del 1^{er} ciclo de la ESO.

Si comparamos estos datos obtenidos con los de la Educación Musical en España para la ESO podemos observar que ambas asignaturas disponen de un horario similar dentro del contexto español. Así, si la Educación Plástica, Visual y Audiovisual se imparte de forma obligatoria con una media de 3 h y 6 min, en la Educación Musical lo hace con una media de 3 h y 9 min (Mateu-Luján, 2021). Un hecho diferente ocurre con el máximo de sesiones optativas que se pueden cursar estas asignaturas en la ESO. En este sentido, la Educación Musical se oferta un máximo de 8,11 sesiones, mientras que la Educación Plástica, Visual y Audiovisual se oferta con un máximo de 7,54.

En comparación con otros contextos internacionales encontramos, por ejemplo, que en Inglaterra (Department for Education, 2014) y en los Países Bajos (Rijksoverheid, 2006), aunque la educación artística es obligatoria, la legislación no estipula ningún número mínimo ni máximo de horas. De este modo, se torna muy complejo realizar una comparación con la legislación española. Otro contexto diferente sería el territorio alemán de Renania del Norte-Westfalia. Este sí viene a ofertar un número similar de horas que el territorio español, aunque con dos matices importantes (Ministerium für Schule und Bildung, 2019). El primero de ellos es que aquí la educación plástica sí que se configura como materia obligatoria, y el segundo, es que dependiendo del itinerario educativo esta materia sufre algunas variaciones (Mateu-Luján, 2020).

No obstante, si bien la media de sesiones en la que se oferta de forma obligatoria la Educación Plástica, Visual y Audiovisual en España parece aceptable, lo cierto es que existe una gran desigualdad entre los distintos territorios. Un ejemplo de ello es que la Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO dispone en Aragón del doble de sesiones que Castilla-La Mancha y el triple que las Islas Canarias. Sin contar, por supuesto, los territorios de Ceuta y Melilla en el que esta asignatura es optativa durante toda la ESO. Además, junto a la desigualdad en las sesiones también encontramos desigualdad en los aprendizajes, puesto que Cataluña y el País Vasco no constituyen sus currículos autonómicos a partir del Real Decreto 1105/2014.

En un país descentralizado como España es comprensible que las diferentes autonomías mantengan criterios diferentes sobre cómo se

debe articular la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual dentro del sistema educativo. Evidentemente, siempre y cuando estas regulaciones se encuentren enmarcadas dentro de la legislación. No obstante, la problemática que se plantea en este artículo va más allá de las diferencias territoriales. Se trata pues de no privar a gran parte de la sociedad de los beneficios que la Educación Plástica, Visual y Audiovisual puede aportarnos, ya que, según Nussbaum (2005), la gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación se empobrece personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional. En este sentido, la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, además de disponer de una formación obligatoria nacional para la ESO, también debería recibir el mismo trato que el resto de las materias, no en vano, desde una perspectiva democrática y competencial la educación obligatoria de cada país debería desarrollar al máximo todas y cada una de las capacidades que posea su alumnado.

REFERENCIAS

- Bequette, J. W., y Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education*, 65(2), 40-47. doi: [10.1080/00043125.2012.11519167](https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519167)
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. doi: [10.5209/RECIEM.54844](https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844)
- Chrystosomou, S. (2015). Evaluación en clase de música: retos inherentes y la problemática de PISA. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 23-30. doi: [10.12967/RIEM-2015-3-p023-030](https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p023-030)
- Comisión Europea (2012). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos (52012DC0669). Recuperado de <https://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2012:0669:FIN>
- Department for Education (2014). *The national curriculum in England*. DFE-00177-2013 https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
- EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. doi: [10.2797/28436](https://doi.org/10.2797/28436)
- Esteve Faubel, J. M. (2019). Comparative Music Education. *Revista Española de Educación Comparada*, (34), 41-61. doi: [10.5944/reec.34.2019.24243](https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243)
- Khosravi Mashizi, M., Soltani, A., y Alinejad, M. (2019). A Comparative Study of Arts Education Curriculum of Primary Schools in Iran and Canada. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(3), 298-323. doi: [10.22034/ijce.2020.202208.1052](https://doi.org/10.22034/ijce.2020.202208.1052)
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.
- Marmon M. (2019). The Emergence of the Creativity in STEM: Fostering an Alternative Approach for Science, Technology, Engineering, and Mathematics Instruction Through the Use of the Arts. In: M. Khine & S. Areepattamannil (Eds.) *STEAM Education* (pp. 101-115). Springer, Cham. doi: [10.1007/978-3-030-04003-1_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_6)
- Mateu-Luján, B. (2020). *Estudio comparado de la Educación Musical en los sistemas educativos europeos de Alemania, Reino Unido, Países Bajos, Austria y España*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/78252>
- Mateu-Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 338-354. doi: [10.5944/reec.37.2021.27541](https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (VVzAPO-S I)*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2019 (ABl. NRW. 08/19). <https://bass.schul-welt.de/12691.htm>

- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz Revilla, J. y Sanz Camarero, R. (2020). La elección de Educación Plástica, visual y audiovisual en la ESO sometida a análisis. En *Educación siglo XXI: propuestas y experiencias educativas* (pp. 113-120). ASIRE.
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London and New York: Bloomsbury.
- Rijksoverheid (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw*. Geldend van 01-12-2012. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>
- Segarra, V. A., Natalizio, B., Falkenberg, C. V., Pulford, S., & Holmes, R. M. (2018). STEAM: Using the arts to train well-rounded and creative scientists. *Journal of microbiology & biology education*, 19(1). doi: [10.1128/jmbe.v19i1.1360](https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1360)
- Sochacka, N. W., Guyotte, K. W., y Walther, J. (2016). Learning together: A collaborative autoethnographic exploration of STEAM (STEM+ the Arts) education. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 15-42. doi: [10.1002/jee.20112](https://doi.org/10.1002/jee.20112)
- Unesco (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria*. Boletín oficial del Estado (BOE), de 5 de julio de 1994, núm. 159, pp. 21482-21492.

Currículos autonómicos consultados

- Consejo de Gobierno de la Región de Murcia (2015). *Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), de 3 de septiembre de 2015, núm. 203, pp. 30729-31593.
- Eusko Jaularitza (2015). *DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco (BOPV), de 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-279.
- Generalitat de Catalunya (2015). *DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), de 28 de agosto de 2015, núm. 6945, pp. 1-314.
- Generalitat Valenciana (2015). *DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (DOCV), de 10 de junio de 2015, núm. 7544, pp. 17437-18582.
- Gobierno de Aragón (2016). *ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón (BOA), de 2 de junio de 2016, núm. 105, pp. 12640-13458.
- Gobierno de Canarias (2015). *DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se*

- establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC), de 31 de agosto de 2015, núm. 169, pp. 25289-25335.
- Gobierno de Canarias (2016). *DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias (BOC), de 15 de julio de 2016, núm. 136, pp. 17046-19333.
- Gobierno de Cantabria (2015). *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria (BOC), de 5 de junio de 2015, núm. 39, pp. 2711-37843.
- Gobierno de Cantabria (2015). *Orden ECD/96/2015, de 10 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria (BOC), de 18 de agosto de 2015, núm. 158, pp. 22696-22784.
- Gobierno de la Comunidad de Madrid (2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), de 20 de mayo de 2015, núm. 118, pp. 10-309.
- Gobierno de La Rioja (2015). *Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Boletín Oficial de La Rioja (BOR), de 19 de junio de 2015, núm. 79, pp. 12368-12730.
- Gobierno del Principado de Asturias (2015). *Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA), de 30 de junio de 2015, núm. 150, pp. 1-521.
- Govern de les Illes Balears (2015). *Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares*. Butlletí Oficial de les Illes Balears (BOIB), de 16 de mayo de 2015, núm. 73, sec. I, pp. 25265-25559.
- Govern de les Illes Balears (2016). *Orden del consejero de Educación y Universidad de 23 de mayo de 2016 por la que se modifica la Orden de la consejera de Educación, Cultura y Universidades de 20 de mayo de 2015 por la que se desarrolla el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears*. Butlletí Oficial de les Illes Balears (BOIB), de 24 de mayo de 2016, núm. 65, sec. I, pp. 15539-15543.
- Junta de Andalucía (2016). *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), de 28 de junio de 2016, núm. 122, pp. 27-45.
- Junta de Andalucía (2016). *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), de 28 de julio 2016, núm. 144, pp. 108-396.
- Junta de Castilla y León (2015). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), de 8 de mayo, núm. 86, pp. 32051-32480.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2015). *Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Diario Oficial de Castilla-La

Mancha (DOCM), de 22 de junio de 2015, núm. 120, pp. 18872-20324.

Junta de Extremadura (2016). *DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura (DOE), de 6 de julio de 2016, núm. 129, pp. 17347-18550.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Corrección de errores de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas*. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 21 de julio de 2015, núm. 173, sec. I, pp. 60369-61544.

Nafarroako Gobernua (2015). *DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*. Boletín Oficial de Navarra (BON), de 2 de julio de 2015, núm. 127, pp. 1-149.

Xunta de Galicia (2015). *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 (DOG), de 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO Y LA
INFLUENCIA DE LA ESCUELA A TRAVÉS DE LOS
PROFESORES DE SAXOFÓN DEL
CONSERVATORIO DE PARÍS Y SUS
APORTACIONES PEDAGÓGICAS.**

**THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND THE INFLUENCE OF THE
SCHOOL THROUGH THE SAXOPHONE TEACHERS OF PARIS
CONSERVATORY AND THEIR PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS.**

**Guillem Escorihuela Carbonell
Javier Quintana Bea**

RESUMEN

La invención del saxofón trajo consigo la necesidad de asentar unas bases con el fin de enseñar a interpretar este joven instrumento. Fue el propio inventor, Adolphe Sax, quien comenzó a difundirlo, pero el legado de propagar su enseñanza recayó sobre Marcel Mule. Este se convirtió en el primer profesor de saxofón del Conservatorio de París, institución donde el instrumento se integró por primera vez con un carácter permanente en 1942. Así, Mule estableció una metodología de la enseñanza sin precedentes que originó la fundamentación de la escuela francesa del saxofón. Este sistema de enseñanza fue transmitido de alumno en alumno, pasando por Daniel Deffayet y llegando hasta Claude Delangle, actual profesor del conservatorio.

Este estudio pretende aportar a la comunidad académico-científica un seguimiento de la evolución de esta escuela a través de su metodología de la enseñanza. Asimismo, se pretende acotar la importancia de la relación profesor-alumno establecida entre los tres profesores para comprender mejor la continuidad producida en el sistema pedagógico, todo ello atendiendo a los aspectos básicos de sus enseñanzas. La metodología de nuestra investigación se centra en herramientas de cariz cualitativo, tomando especial relevancia la entrevista realizada con el actual adalid de la escuela francesa del saxofón.

PALABRAS CLAVE

Saxofón, Conservatorio de París, Metodología de la enseñanza, Escuela francesa de saxofón, Relación profesor-alumno

ABSTRACT

The invention of the saxophone brought the need to settle some bases with the aim of teaching this young instrument. It was its own inventor, Adolphe Sax, who began to spread it, but the legacy of its teaching fell on Marcel Mule. He became the first saxophone teacher of the Paris Conservatoire, institution where the instrument was first introduced with a permanent character in 1942. Thus, Mule established a teaching methodology without precedents that built the foundation of the French Saxophone School. This teaching was transmitted among the students, including from Daniel Deffayet to Claude Delangle, the current teacher of the conservatory.

This research pretends to contribute to the academic and scientific community with a tracing of the evolution of this school through its teaching methodology. Besides, it pretends to delimit the importance of the teacher-student relationship established between the three teachers to understand in a better way the continuity produced in the pedagogic method, taking into account the basic aspects of their teachings. The methodology of our research is based on qualitative tools, taking special relevance the interview with the current teacher of the French Saxophone School.

KEYWORDS

Saxophone, Paris Conservatoire, Teaching methodology, French Saxophone School, Teacher-student relationship

1. INTRODUCCIÓN

Desde su instauración permanente en el CNS-MDP¹, el aula de saxofón únicamente ha contado con tres profesores titulares: Marcel Mule, Daniel Deffayet y, actualmente, Claude Delangle. Entre cada uno de ellos se ha dado una relación profesor-alumno que ha originado una continuidad en cuanto a la metodología de la enseñanza sin precedentes en la historia del instrumento. Este particular caso ha propiciado la gestación y la consolidación de la escuela francesa del saxofón, una de las más importantes dentro del mundo clásico del instrumento. Todo esto genera una situación óptima para comprender la evolución del saxofón a través de su enseñanza, ya que mediante un análisis de apenas 80 años se puede observar su progresión íntegramente. Por ello, el presente caso concreto de estudio supone un excelente caldo de cultivo para comprobar la gran transcendencia que tienen las relaciones profesor-alumno en la creación y el desarrollo de las escuelas instrumentales.

2. EL SAXOFÓN DENTRO DEL CNSMDP

Por primera vez en la historia, el 7 de junio de 1857 se creó un aula de saxofón anexa al Conservatorio de París con el objetivo de formar músicos militares. El encargado de impartir las clases fue el propio inventor del instrumento, Adolphe Sax. Después de la guerra de 1870 y con el pretexto de escasez presupuestaria, la enseñanza del saxofón en el Conservatorio de París fue suspendida sin llegar a saber realmente el alcance de esta injusta medida (Chautemps et al., 1987). Esto ha generado un problema histórico asociado al tratamiento del título de primer profesor de la institución. El inconveniente radica en que numerosas fuentes sugieren que Sax fue el primer profesor de saxofón de la historia en el conservatorio, relegando a Mule al segundo puesto.

Un caso concreto se observa en Moreno (2015), quien afirma: "Al ser Mule el segundo profesor del Conservatorio de París, pues después de un recorte presupuestal [sic] se había acabado la cátedra [sic] de saxofón en cabeza de Adolphe Sax, no existía una metodología de enseñanza consolidada para el saxofón" (p. 31). Otro ejemplo es también apreciable en Miracle (2015): "(...) principalmente en los

estilos creados por Marcel Mule, el segundo profesor de saxofón del Conservatorio de París (...)" (p. 2)².

Este tratamiento se encuentra bastante extendido pero, sin embargo, hay diversas razones que invitan a pensar que no fue así. En primer lugar, las clases se impartían en los locales de este centro pero dependían económicamente y administrativamente del Ministerio de la Guerra, con una subvención anual de 20.000 francos (Asensio, 1999). Otro motivo es la función que ejerció, la cual iba destinada a la formación de músicos militares y no al ámbito académico como sucedía en el resto de especialidades del conservatorio. Además, al no existir una metodología de la enseñanza específica ni un material pedagógico concreto no se pudo transmitir una manera de tocar el saxofón unificada que pudiera dar paso a la creación de una escuela instrumental. De hecho, Asensio (1999) afirma: "Hay que tener presente que A. Sax no fue nunca profesor del Conservatorio, como citan alguno [sic] de sus biógrafos. (...) Algunos de estos profesores lo eran a su vez del Conservatorio, excepto Forestier y Sax" (p. 51).

Toda esta situación generó que el saxofón corriera el riesgo de caer en el olvido, pero gracias al auge que experimentó dentro del jazz en los años 20, el instrumento volvió a obtener notoriedad hasta 1942, año en el cual se estableció la clase de saxofón dentro del CNSMDP con un carácter permanente y definitivo.

3. EL LEGADO PEDAGÓGICO DE MULE Y DEFFAYET

El término escuela se está empleando reiteradamente, por lo que debe quedar claro a fin de comprender la línea evolutiva seguida por los tres profesores. Fernández (1924, cit. en Garde, 2015) piensa que una escuela instrumental determinada se manifiesta a partir de unas corrientes y tendencias dentro de un tiempo –época– y espacio –país– concretos. Estas son las que definen tanto la técnica como la interpretación propias del instrumento en cuestión. En consecuencia, para que se pueda dar una escuela, debe existir un profesor que establezca y siga unas directrices técnico-estéticas que, por su parte, sean seguidas por diferentes alumnos. Es aquí cuando se produce una propagación de información de una misma

¹ Las siglas CNSMDP designan al Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París.

² Traducción propia.

manera que permite la expansión de la escuela de alumno en alumno. No obstante, no debemos olvidar que:

las escuelas artísticas son fruto de un momento dado, y de la influencia que un creador y sus sentimientos puedan ejercer sobre otros autores. En este sentido, el arte efímero de la interpretación musical queda difícilmente encajado en la definición tradicional de escuela, que se ha anclado en los principios de doctrina o sistema de un autor o autores, seguidos por un conjunto de discípulos. (Botella y Escorihuela, 2020, p. 101)

Cuando Mule fue nombrado primer profesor del CNSMDP en 1942, tuvo que desarrollar un sistema de enseñanza sin precedentes debido a que nunca había existido una escuela determinada en el mundo del saxofón. Su carrera como pedagogo fue la precursora de la escuela francesa, a la cual se le denomina comúnmente escuela clásica del saxofón. Creador de esta, contribuyó enormemente al desarrollo del instrumento a través de la implantación y propagación de una metodología de enseñanza concreta y de la creación de un material pedagógico.

Los dos aspectos técnicos fundamentales en torno a los cuales giran las enseñanzas de Mule son el sonido y el *vibrato*. Ambos son una de las mayores y más reconocibles señas de

identidad de la escuela y conforman su esencia en sí misma, la cual ha perdurado hasta la actualidad.

En primer lugar, el sonido y, más concretamente, la calidad de este ha sido una constante para los tres profesores. Mule no buscó tratar el sonido como una entidad única e indivisible, sino que más bien lo compartimentó en diversos apartados esenciales para poder trabajarlos individualmente (Rousseau, 1982):

Tabla 1 Apartados para trabajar el sonido de Mule

Importancia de una embocadura sin tensiones que mantenga la presión sobre la caña
Control sobre la estabilidad de la columna del aire
Gran claridad en la articulación y en la emisión del sonido
El <i>vibrato</i> como elemento encargado de aportar expresividad

Fuente: elaboración propia

A partir del sonido, estableció una fundamentación técnica que permitió un estudio sistemático del instrumento. A fin de que esta fuera lo más completa posible, añadió varios aspectos más a los apartados anteriores, obteniendo así el siguiente resultado (Rousseau, 1982):

Tabla 2 Estudio sistemático de Mule

Embocadura	a) La boquilla debe estar asentada sobre el labio inferior, el cual se sitúa encima de los dientes inferiores, y sujeta por los dientes superiores. b) Es imprescindible tener un amplio dominio de la caña, pero sin que este llegue a afectar a su vibración natural que produce el sonido.
Respiración	a) Por la boca, empleando el diafragma y con un carácter profundo y relajado. b) La calidad y la continuidad de la columna del aire dependerán de una correcta respiración.
Picado/emisión del sonido	a) Debe llevarse a cabo con la lengua, ayudándose de la dicción de la sílaba TA.
Afinación	a) Tener en cuenta la estructura cónico-parabólica del saxofón, que genera una serie de descompensaciones en su afinación. b) Corregirla empleando la garganta y la lengua –modificando su posición mediante distintas vocalizaciones–, la presión del labio inferior y el uso de <i>doigtés</i> ³ .
Mecánica	a) Escalas y arpeggios, todo ello combinado con distintas articulaciones. b) Integrar el trabajo técnico con la musicalidad.

Fuente: elaboración propia

³ Uso de digitaciones adicionales con el fin de corregir la afinación.

En segundo lugar, el aspecto más distintivo y característico de su enseñanza fue el *vibrato*. A parte de integrarlo como un elemento expresivo dentro del saxofón clásico, lo sintetizó y lo introdujo como una parte fundamental del estudio del instrumento. Su forma de utilizarlo se convirtió en un estándar dentro del saxofón clásico, haciendo que todo saxofonista de la actualidad lo utilice, más allá de la escuela a la que pertenezca.

El primer contacto que Mule tuvo con el *vibrato* fue en su etapa inicial en París, a través de las orquestas de jazz. El joven aprendió mucho de los saxofonistas de estas, ya que utilizaban el *vibrato* como un recurso totalmente integrado en su música (Delangle, 1998). A pesar de que, para su gusto, lo utilizaban de una forma muy exagerada, Mule utilizó esta forma de tocar, suavizándola y normalizándola para el estilo clásico. Con esto consiguió un recurso para aumentar la expresividad, al igual que hacían otras familias instrumentales desde hace tiempo. Mule también fue inspirado por el *vibrato* de otros instrumentos, especialmente por las cuerdas y los oboes (Delangle, 1998).

En la temporada 1928-1929, Mule puso en práctica, con la *Opéra Comique*, su nueva forma de tocar con la obra *Évolution* de Edouard L'Enfant. Interpretó la obra sin *vibrato*, como normalmente solía hacer, pero el compositor, que conocía su faceta en el mundo del jazz, le pidió que lo usara, para dotar el solo de más expresividad. El resultado fascinó tanto al compositor como a los músicos de la orquesta, que le animaron a interpretar así el resto de repertorio (Chautemps et al., 1987). Paulatinamente, empezó a utilizar el *vibrato* en la *Garde Republicaine* y, alentado por sus compañeros, aceptó esta forma de tocar definitivamente (Delangle, 1998).

Desde el principio, Mule tenía una idea muy clara de cómo debía realizarse el *vibrato*, llegando a establecer una velocidad estándar y ejercicios concretos. La velocidad adecuada era de 300 ondulaciones por minuto, es decir, 5 por segundo. Este recurso expresivo se lograba con el movimiento de la mandíbula, lo que creaba una variación en la presión del labio inferior y producía un ligero cambio en la afinación, tanto por encima como por debajo de la nota. La metodología de trabajo consistía en aplicarlo, en una primera instancia, sobre notas largas y, posteriormente, sobre frases musicales, especialmente en los estudios para

oboe de Ferling –transcritos por él mismo–. Otro ejercicio planteado por Mule se basaba en aumentar progresivamente la velocidad del *vibrato*, partiendo siempre de una nota larga y plana sin ninguna ondulación. Asimismo, las 300 ondulaciones por minuto que proponía se podían trabajar con diferentes velocidades metronómicas (Delangle, 1998):

♩ = 60 (5 ondulaciones)

♩ = 75 (4 ondulaciones)

♩ = 100 (3 ondulaciones)

♩ = 150 (2 ondulaciones)

Se puede concluir que Marcel Mule no solo contribuyó a la expansión del éxito del saxofón, sino también a la evolución técnica del instrumento. La combinación de esta con su elegancia interpretativa conforma una indudable herencia. Hay que matizar que, a pesar de la importancia que la técnica recibía en su enseñanza, esta siempre estuvo al servicio de la interpretación (Asensio, 2004).

Con la llegada de Daniel Deffayet al cargo, la importancia de mantener la dinámica ya iniciada era fundamental. Un nuevo tipo de enseñanza hubiera, por un lado, frenado el avance y la consolidación de la escuela y, por otro, deshecho el esfuerzo realizado por Mule. Por suerte para el desarrollo de esta, la labor de Deffayet se centró en asentar y fomentar la base pedagógica iniciada por su maestro. Asensio (2004) afirma:

Uno de los saxofonistas más destacados es Daniel Deffayet, digno sucesor de Marcel Mule como profesor en el CNSM de París. Posiblemente este sea uno de los casos claros con mayores coincidencias entre la línea seguida por profesor y alumno. Daniel Deffayet se declara como un purista, él si cree en la Escuela Francesa de Saxofón atribuida a Marcel Mule. (p. 230)

El segundo profesor fue un firme conservador de la enseñanza y del legado iniciado por Mule. Su principal trabajo fue dirigido a asentar las enseñanzas de su maestro en el ámbito de la columna del aire y en la aplicación sistemática del *vibrato*. Prueba de ello es el contundente sonido y el elegante fraseo que empleaba en

sus colaboraciones con orquesta, generando así muchas de las versiones de referencia de los solos orquestales más simbólicos del repertorio saxofonístico.

Al igual que Mule, Deffayet también tuvo una formación como violinista en su juventud, llegando esto a fomentar nexos entre ambas especialidades. Este hecho explica una de las características más reconocidas de la escuela francesa del saxofón: “la semejanza en el tratamiento del fraseo entre el uso de la columna de aire y el movimiento del arco en la cuerda” (Fernández, 2018, p. 31).

Finalmente, es necesario comprender que la labor de ambos profesores no puede considerarse o valorarse del mismo modo, ya que los contextos no fueron iguales. Marcel Mule, al ser el primer profesor, tuvo que efectuar una inmensa labor creando una metodología de la enseñanza desde la nada. Mientras tanto, la situación en la que se encontró Daniel Deffayet fue totalmente diferente, propiciando su postura afianzadora y conservadora. Este hecho justifica dos planes de actuación tan diferentes, llegando ambos a ser de vital importancia para la evolución global de la escuela.

4. SÍNTESIS DE LA ENTREVISTA A CLAUDE DELANGLE

Con el afán de conocer más sobre esta escuela y su repercusión en el mundo del saxofón se planificó una entrevista con el actual y último profesor del CNSMDP, Claude Delangle. Completando así este tridente de profesores que a su vez han sido alumnos, y que han generado una relación profesor-alumno que ha ido más allá de lo tradicional, creando una escuela. A través de una entrevista semi-estructurada, basada en preguntas abiertas, se analizaron 5 ítems que abarcan temas referentes a su metodología de la enseñanza, qué legado recibió y cómo era la enseñanza de su profesor en el CNSMDP, Daniel Deffayet. También se ha efectuado un análisis de contenido de las respuestas, a partir de las cuales se pueden establecer unas conclusiones y elaborar texto de nueva creación y de carácter original. La comunicación personal tuvo lugar el día 19 de mayo de 2020 a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, con una duración aproximada de unos 25 minutos.

Los enunciados más representativos e interesantes para la investigación que el entrevistado ha aportado se enumeran a continuación.

Tabla 3 Consideraciones para la enseñanza del saxofón de Delangle

En instrumentos de viento, la lengua materna genera una forma específica de tocar.
Características propias de la escuela francesa del saxofón: claridad en la emisión y la articulación, redondez del sonido y precisión rítmica.
La escuela francesa del saxofón recibe una gran influencia de los instrumentos de cuerda, tanto de su <i>vibrato</i> como de su fraseo.
A través de su labor, Claude Delangle ha generado una renovación –trabajo con compositores– y una profesionalización –precisión de cada parámetro– en el mundo del saxofón.
Las características propias del instrumento son las que delimitan el trabajo a seguir.
La cultura del sonido prima sobre tener una escuela determinada, a pesar de que esta es necesaria y, en cierto modo, inevitable.
La integración de las técnicas extendidas en el repertorio ha conseguido normalizarlas y elevar el nivel técnico de los saxofonistas.
Las escuelas no deben estar marcadas por las posibilidades o imposibilidades técnicas de una o varias personas.
Hay que saber cómo integrar las nuevas tecnologías, todo ello sin perder el legado de la tradición.
Se debe volver a buscar la parte humana dentro del trabajo musical, buscar la funcionalidad del intérprete.

Fuente: elaboración propia

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El trabajo de Claude Delangle al frente del aula de saxofón del CNSMDP se puede sintetizar como una renovación y una profesionalización de esta. Delangle ha sabido interpretar el contexto y los cambios que se han producido a nivel mundial a partir de las últimas décadas del siglo XX. Esto ha fomentado una evolución de la enseñanza y de la forma de tocar desde una esencia basada en la escuela clásica del saxofón hacia un camino acorde con los nuevos cánones estético-culturales de la actualidad (Fernández, 2018).

La aceptación de la tradición en sus enseñanzas es una constante, pero a partir de aquí y, a través de la exploración, Delangle defiende la importancia de tener una amplia diversidad de influencias (Comunicación personal, 2020). Esto ha llevado al actual profesor a focalizar sobre nuevos aspectos y campos de estudio, los cuales son imprescindibles para la supervivencia del instrumento en el entorno musical de nuestro tiempo.

En lo referente al sonido, Delangle huye de los absolutismos, abogando por la plasticidad en lugar de la estética. En su opinión no existe un único sonido correcto, sino que son diversos y muy distintos dependiendo del momento y del entorno. Por ello, la capacidad de modular y adaptar el sonido a las diferentes situaciones constituye uno de sus principios fundamentales, otorgando siempre una gran importancia al timbre, al color. Mediante el estudio de las dinámicas, Delangle ha buscado el color que se encuentra en el interior de cada matiz, generando así una extensa paleta tímbrica al servicio de la sonoridad (Comunicación personal, 2020).

Por otra parte, un claro ejemplo de la profesionalización generada en su enseñanza es la normalización de las técnicas extendidas. Según Delangle, este fenómeno se ha producido a través del repertorio en sí mismo. Este ha generado una introducción de las técnicas extendidas en la práctica común, normalizándolas y elevando el nivel técnico general y específico de los saxofonistas hasta unas cotas que solamente alcanzaban algunos virtuosos en el pasado (Comunicación personal, 2020). La actividad de Delangle en este ámbito se basa en la colaboración y el trabajo con algunos de los compositores más destacados del siglo XX y XXI, llegando a realizar una labor de difusión y dignificación del instrumento y favoreciendo la

producción de un repertorio de alta exigencia técnica.

Otro aspecto esencial es el asociado al estudio de los armónicos, el cual ha influido e interesado enormemente a Delangle. Este trabajo proviene de una herencia inherente a las características tanto acústicas como mecánicas del saxofón. Por lo tanto, Delangle plantea que el propio instrumento es el que define su trabajo a seguir, cosa que es íntegramente variable dependiendo del material utilizado (Comunicación personal, 2020).

Hasta su llegada al conservatorio, el saxofón alto era el instrumento por antonomasia en las clases y, en consecuencia, el que absorbía el grueso de las composiciones para saxofón. Delangle cambió el concepto de instrumento por el de familia instrumental, inculcando al alumnado el estudio de la familia del saxofón al completo. Su presencia también marcó un punto de inflexión en el papel del instrumento dentro del conservatorio, el cual fue ganando peso a través del trabajo colaborativo con las especialidades de composición o música de cámara, entre otras (Fernández, 2018).

Finalmente, Delangle es el primer profesor que atribuye una importancia capital a la cultura del sonido, incluso por encima de tener una determinada forma de tocar (Comunicación personal, 2020). Para él es necesario tener una base y una tradición de la escuela a la que se pertenece, pero ello no debe condicionar la faceta más individual de cada alumno. Al final, las enseñanzas de Delangle buscan brindar un camino personal a cada estudiante dependiendo de sus propias particularidades.

Delangle ha sabido ser el perfecto nexo de unión entre la tradición francesa del saxofón y la modernidad global, sabiendo combinar la herencia proveniente de sus dos predecesores en el cargo con el descubrimiento y la experimentación personal de otros aspectos técnico-pedagógicos esenciales en el panorama musical actual. En consecuencia, ha dignificado el papel del saxofón dentro de la música clásica y ha conseguido equiparar la figura del saxofonista a la de cualquier otro instrumentista con mayor tradición.

6. APLICACIÓN PRÁCTICA SOBRE RAPSODIE POUR ORCHESTRE ET SAXOPHONE DE CLAUDE DEBUSSY

Una vez tratada la actividad pedagógica de los tres profesores, se pretende realizar un análisis comparativo, que sea práctico y plausible, a través de la interpretación de una misma pieza. Todo ello se sustenta bajo la relación existente entre la metodología de la enseñanza adoptada por los profesores y la interpretación propia de cada uno de ellos. Además, todas las grabaciones utilizadas se produjeron mientras se encontraban al frente del aula de saxofón del CNSMDP.

La obra elegida para llevarlo a cabo ha sido la *Rapsodie pour Orchestre et Saxophone* de Claude Debussy. Su elección se basa en que es una de las obras más destacadas y representativas dentro del repertorio francés para saxofón. A este hecho se le suma la transcendencia de su autor dentro de la historia de la música occidental y que no está dedicada a ninguno de los tres profesores, cosa que favorece una mayor igualdad de condiciones a la hora de realizar la comparación interpretativa.

Las grabaciones empleadas se detallan a continuación, conformando todas ellas versiones de gran calidad artístico-musical:

- Mule, M. (1954). *Rhapsody for Orchestra and Saxophone*. En *Ibert: Concertino da Camera. Debussy: Rhapsody for Orchestra and Saxophone* [Vinilo]. Capitol Records.
- Deffayet, D. (1972). *Rapsodie pour Orchestre et Saxophone Alto en Mi bémol*. En *Debussy: Le Martyre de Saint-Sebatien, Deux Rhapsodies pour Clarinette, pour Saxophone* [Vinilo]. Erato.
- AdolphesaxTV (25 de abril de 2019). *Andorra Saxfest 2019 – Claude Delangle – Rhapsodie with orchestra by C. Debussy* [archivo de vídeo]⁴. <https://www.youtube.com/watch?v=P2Czf-NUsvc>

⁴ Se ha empleado un vídeo de la plataforma YouTube debido al interés de la versión. A pesar de ello, existe un trabajo discográfico con música de Debussy que recoge la interpretación de Claude Delangle de la pieza:

Delangle, C. (2019). *Rapsodie for Orchestra & Saxophone, L. 98* (Orch. J. Roger-Ducasse). En *Debussy: Nocturnes, L. 91 & Other Orchestral Works* [CD]. BIS Records.

Tabla 4 Análisis interpretativo de la versión de Mule

Parámetros interpretativos	Marcel Mule
Fraseo	Coherente con las tensiones y distensiones generadas en la música. Utiliza ligeramente las dinámicas y el <i>tempo</i> con el fin de que este tenga una mayor profundidad. Forma del fraseo recurrente cada célula de 2 compases, cosa que ayuda a realzar la construcción motivica realizada por el compositor.
Articulación	Rica y variada, mostrando partes más suaves y otras, como el <i>Plus vite</i> , más secas y duras donde la lengua interviene significativamente. Emisión del sonido sutil y bien definida, sobre todo en las partes menos rítmicas. Se adapta dependiendo de las necesidades expresivas y técnicas del momento musical.
Dinámica	El campo dinámico abarca desde pp hasta ff . Los matices van aumentando de intensidad según avanza la obra de modo fluctuante. Hasta el <i>Plus vite</i> , la música tiene un carácter más atmosférico –dinámica general entre p/mf –, mientras que de ahí al final se alcanza el clima de la pieza –matiz promedio de f –. Mule no alcanza las posibilidades dinámicas propias del saxofón, siendo eclipsado por la orquesta en algunos momentos climáticos. Utiliza la indicación <i>expressif</i> para aumentar la intensidad sonora y poder destacar dentro de la instrumentación.

Tempo	Ampliamente oscilante incluso dentro de un mismo tema –no se especifica ninguna marca metronómica–. La introducción se establece en torno a una pulsación de $\text{♩}=76$, la cual continúa el saxofón solo con uso destacable del <i>rubato</i> . El resto de sección varía entre $\text{♩}=70/90$ a excepción del número 2 de ensayo, el cual tiene una pulsación de $\text{♩}=90$. La segunda gran parte comienza con el <i>Allegretto scherzando</i> ($\text{♩}=82$), mientras que las siguientes subsecciones se encuentran entre $\text{♩}=96/112$. El <i>tempo</i> más elevado reside en el <i>Plus vite</i> , estableciéndose sobre $\text{♩}=140$. La pulsación de la <i>coda</i> cae hasta $\text{♩}=120$, elevándose de nuevo con la indicación <i>En accélérant</i> . Mule usa moderadamente el <i>rubato</i> , generando una sensación de libertad que realza los cánones impresionistas. A pesar de ello no se pierde la precisión rítmica, la cual es imprescindible para la comprensión de la música en ambientes tan etéreos.
Sonido	De gran redondez y homogeneidad en todos los registros. Este se caracteriza por el <i>vibrato</i> , el cual se encuentra totalmente integrado dentro del sonido. El timbre es más bien opaco, generando así un sonido compacto que empasta a la perfección dentro de la sonoridad de la orquesta.
Vibrato	Puede dividirse en dos parámetros elementales, la velocidad y la amplitud. En el primero, Mule realiza un <i>vibrato</i> sugerentemente rápido, el cual es constante en torno a una velocidad de 4 ondulaciones cada $\text{♩}=76/86$ y 3 ondulaciones cada $\text{♩}=96/112^5$. En la parte más rápida de la obra, la velocidad de este se establece cerca de 3 ondulaciones cada $\text{♩}=120$. Su amplitud es dilatada y bien definida, cosa que otorga profundidad y proyección al sonido.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5 Análisis interpretativo de la versión de Deffayet

Parámetros interpretativos	Daniel Deffayet
Fraseo	Se caracteriza por una gran flexibilidad y expresividad, siempre desde la sobriedad. Su elegante forma de abrir y cerrar las frases manifiesta la calidad y el gusto musical del solista. Destaca el uso del <i>sostenuto</i> , mostrando un amplio dominio de la columna del aire capaz de otorgar gran dirección a las frases musicales.
Articulación	Más blanda en el cómputo global de la pieza. Esta particularidad encaja a la perfección en las partes más atmosféricas, pero fomenta una pérdida de carácter en los momentos más enérgicos del <i>Plus vite</i> . Las emisiones suelen ser precisas aunque, en general, menos delicadas.
Dinámica	El espectro dinámico cubre todos los extremos planteados por el compositor. Hasta en los puntos con una mayor densidad instrumental se distingue el sonido del saxofón. Globalmente es una versión más pulcra en el tratamiento de los matices.
Tempo	Los <i>tempi</i> son generalmente un poco más lentos, exceptuando los de la primera gran sección. La introducción se encuentra alrededor de $\text{♩}=76/82$, mientras que el resto de subsecciones donde aparece el saxofón se mueven en torno a $\text{♩}=84/100$. A partir del <i>Allegretto</i> de la segunda sección, la agógica oscila entre $\text{♩}=82/92$ hasta llegar a la <i>coda</i> , donde la pulsación se establece en $\text{♩}=100$ para acelerar ya hacia el final de la obra. Deffayet emplea un <i>rubato</i> abundante en la primera parte, donde la interpretación es más personal y movida. A partir de los <i>tutti</i> más extensos, el intérprete se vuelve más moderado con una forma de tocar más estable y certera. La precisión rítmica sigue siendo una constante en esta interpretación.

⁵ Es importante tener en cuenta la relación ($\text{♩} = \text{♩}$) producida entre algunas subsecciones de la obra. Finalmente, la velocidad del *vibrato* se genera con el número de ondulaciones por unidad de tiempo.

Sonido	Más amplio y abierto y, en consecuencia, menos centrado. Esta característica permite destacar sobre un conjunto de instrumentos con mayor facilidad pero, al mismo tiempo, es más problemático empastar tímbricamente.
Vibrato	Muy presente y con un uso constante, pero no se integra con la misma naturalidad que en el sonido de Mule. Esto se debe a su forma de onda, la cual es menos redondeada –más puntiaguda y abrupta–. Las velocidades de este son similares, aunque la mayor diferencia radica en los temas de la segunda sección, donde en vez de vibrar con 3 ondulaciones, lo hace con 4 a $J=82/92$.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6 Análisis interpretativo de la versión de Delangle

Parámetros interpretativos	Claude Delangle ⁶
Fraseo	Elementos como las dinámicas, la tímbrica o el <i>vibrato</i> participan en el fraseo. Esto contrasta con la transcendencia de la columna del aire dentro del fraseo de Mule y Deffayet. También hay una enfatización de los arabescos en lo referente al uso del aire, buscando reproducir con gran realismo los componentes de la naturaleza tan presentes en la música de Debussy.
Articulación	Usa el aire en combinación con la lengua, consiguiendo así imprimir carácter y ligereza en la articulación. Es destacable la claridad y la precisión de las emisiones en dinámicas cercanas al <i>niente</i> , las cuales son abundantes en el discurso musical planteado por el intérprete.
Dinámica	Son remarcables las diferencias de timbre que se producen dentro de un mismo matiz dependiendo del momento de la obra. Estas se rigen por factores como la orquestación, el grado de tensión o la sonoridad específica de un determinado instante. Este tratamiento de las dinámicas abre un sinfín de posibilidades tímbricas, las cuales emplea como herramienta interpretativa.
Tempo	Es la versión más libre de todas a pesar de tener los <i>tempi</i> más parejos entre subsecciones. El magistral uso del <i>rubato</i> , mueve la pulsación de la música en pos de la expresividad. La introducción oscila libremente entre $J=72/76$ hasta llegar el número 1 de ensayo, momento en el que la pulsación general se establece sobre $J=90$. En este punto la flexibilidad agógica es muy notable, afianzándose el resto de sección con un <i>tempo</i> ligeramente más rápido excepto en el número 3 de ensayo ($J=72$). La segunda gran sección abarca velocidades en torno a $J=86/94$, alcanzando el tempo más elevado en el <i>Plus vite</i> ($J=128$). El final de la obra –a partir de la <i>coda</i> ($J=82$)– es significativamente más lento que en las otras dos interpretaciones. El elemento rítmico es muy preciso, con algunas licencias en las partes sin instrumentación o con un acompañamiento totalmente estático.
Sonido	Más timbrado que el de los otros profesores. Esto es debido al predominio de la sección aguda dentro del dibujo del espectro armónico, producido en gran parte por el material utilizado. El sonido tiene grandes rasgos de redondez, producto de un soplo focalizado y centrado. La variedad tímbrica de la que dispone es muy abundante, permitiendo esto adaptar su sonido al entorno y al momento.
Vibrato	Su aplicación no es sistemática, sino que está al servicio de su gusto musical y de su versión interpretativa. Llega a mostrar un sonido totalmente plano, cosa que es igualmente expresiva y resulta muy difícil de encontrar en las versiones de Mule y Deffayet. También se aprecian diferentes tipos de <i>vibrato</i> en base a su amplitud o su velocidad, confluyendo todo ello en una mayor sensación de libertad.

Fuente: elaboración propia

⁶ La versión interpretada por Claude Delangle cuenta con un acompañamiento conformado únicamente por instrumentos de cuerda. La parte de solista fue adaptada por Vincent David en 2001 –la cual incluye partes de los *tutti* de los vientos–, mientras que el autor de la orquestación es David Walter, profesor de oboe y música de cámara en el CNSMDP.

El análisis realizado arroja luz sobre diversos aspectos de carácter esencial dentro de las enseñanzas de los profesores. Algunos de estos son, tal vez, un reflejo de la personalidad y del gusto musical de cada uno de ellos pero, sin duda, hay otros que muestran la concepción y las bases técnicas que regían en su desempeño docente en el CNSMDP.

En primer lugar, es constatable la concreción dentro del componente rítmico que se establece en la pieza. A pesar del empleo único y personal que cada profesor hace del *rubato* y de los distintos *tempi*, la música no pierde su inteligibilidad inicial. Asimismo, se aprecia un excelente cuidado de muchos de los detalles que conforman la calidad del sonido dentro de la metodología de la enseñanza de la escuela francesa. En especial destaca el cuidado de las emisiones y la cristalina dicción de la articulación.

El sonido representa uno de los parámetros más diferenciadores ya no solo por las cualidades personales de cada uno, sino por la utilización y el tratamiento que se le asigna. En los tres profesores se aprecian sonidos muy distintos en cuanto al elemento tímbrico. A pesar de la indudable influencia de los instrumentos de cuerda en la aplicación del *vibrato* y en la gestión del fraseo, la sonoridad de cada profesor puede semejarse a la de otros instrumentos de viento. El sonido más apagado de Mule casa mayormente con el oboe *d'amore* o el corno inglés, mientras que el de Deffayet, más abierto y contundente, se puede asociar al de la trompa. Sin embargo, el timbre más brillante de Delangle recuerda recurrentemente a una sonoridad a mitad de camino entre el oboe y el clarinete.

Por otra parte, tanto en Mule como en Deffayet se atisban sonidos más invariables, conservando sus propiedades en todo momento, mientras que en el de Delangle prima una excepcional plasticidad tímbrica. En la misma línea se mueve el uso del *vibrato*, el cual es mucho más estable y rígido en las interpretaciones de los dos primeros profesores. En cambio, Delangle se libera de la aplicación sistemática de este, llegándolo a emplear como generador de tensiones o de colores a fin de potenciar la expresividad.

Finalmente, hay que tener en cuenta que el desarrollo de la labor de cada profesor no se realizó ni en un mismo contexto ni en las

mismas condiciones. Los cánones estéticos de cada época, el establecimiento y la asimilación de una misma tradición y la evolución del material —en especial de las boquillas— han condicionado indudablemente el trabajo y las directrices implantadas por los profesores.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto, se puede afirmar sin ningún tipo de duda que Mule fue una de las personas que más ha hecho por el instrumento, creando la escuela francesa del saxofón. Esta ha ido consolidándose y modernizándose, pasando por las aulas de Daniel Deffayet y Claude Delangle, hasta llegar a la actualidad. La realidad histórica de nuestra época, ayudada por los avances tecnológicos y los procesos de globalización, ocasiona una inevitable apertura de las escuelas instrumentales. Más allá de mantener sus rasgos característicos, cada vez existe una mayor cantidad de influencias que fomentan nuevos modelos de enseñanza de carácter ecléctico. Por lo tanto, uno de los principales retos de la escuela pasa por saber cómo integrar todos estos avances y tendencias, los cuales condicionarán su futuro más inmediato.

Tras un profundo estudio asociado a la creación de una metodología de la enseñanza concreta y al desarrollo de esta, se puede llegar a la conclusión de que existe una clara diferenciación entre dos bloques. El primero engloba a Mule y Deffayet, quienes compartieron una misma concepción y utilizaron un mismo método de enseñanza, mientras que el segundo lo personifica Delangle, que aunque se sustenta en la tradición precedente, incorpora nuevos campos de trabajo y vías pedagógicas.

Mediante la entrevista realizada, también se han conocido muchos conceptos presentes en el pensamiento y en el sistema pedagógico del actual profesor del CNSMDP. Para Claude Delangle, la lengua natal tiene un peso determinante a la hora de tocar de una manera o de otra por naturaleza, por lo que existen muchas características de la escuela francesa que vienen dadas por su propia lengua. Concretamente, una articulación muy clara y precisa y un sonido centrado y redondo son varias de las cualidades que el idioma produce en la escuela. Asimismo, defiende la individualidad y la energía particular de cada alumno, cosas que son tan importantes como tener una determinada forma de tocar. Por ello, gran parte

de su labor pedagógica pasa por encontrar y fomentar dicha energía con la finalidad de optimizar las enseñanzas propias de la escuela francesa. Todo esto ha confluído en una mejora general del nivel saxofonístico y en una dignificación del papel del saxofón en todos los ámbitos de la música.

La relación profesor-alumno que se ha producido entre estos tres saxofonistas es esencial para la transmisión de una misma tradición, es decir, de una determinada escuela. Como se aprecia en el análisis interpretativo, se ha conservado la esencia primigenia que Mule imprimió en el ADN de la escuela. A pesar de las inevitables modificaciones conforme a la personalidad de cada profesor, aspectos como el sonido, el *vibrato* o la articulación han transcendido al paso entre generaciones.

Dicen Botella y Escorihuela (2020) respecto a las escuelas, que hoy en día hay que tener en cuenta los viajes, los estudios en el extranjero, los profesores visitantes, las grabaciones o los recursos de Internet, y que desdibujan las diferencias. La idea de escuela como un concepto de ejecución nace basada en la autoridad musical de una personalidad y sus discípulos a través de un método pedagógico, producción o uso de libros y su manera de tocar. Por ello cabe recalcar la importancia que ha tenido el trabajo de cada profesor adaptado a las necesidades de su momento histórico. Para que se haya producido una evolución como la que se aborda en la investigación, los profesores han tenido que adoptar distintos roles, como si de un trabajo en equipo se tratase. Cada uno de ellos supo analizar su realidad y adaptar su labor a las necesidades del instrumento. Todos fueron fundamentales a su manera, llegando a transformar la figura del saxofón desde la marginación más absoluta hasta el éxito del que goza en el panorama musical de la actualidad.

REFERENCIAS

- Asensio, M. (1999). *Adolphe Sax y la fabricación del saxofón*. Impromptu Editores.
- Asensio, M. (2004). *Historia del saxofón*. Impromptu Editores.
- Botella, A. M^a. y Escorihuela, G. (2020). Influencia de las escuelas flautísticas en la praxis docente del profesorado superior

en España. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (153), 99-116. <https://doi.org/10.15178/va.2020.153.99-116>

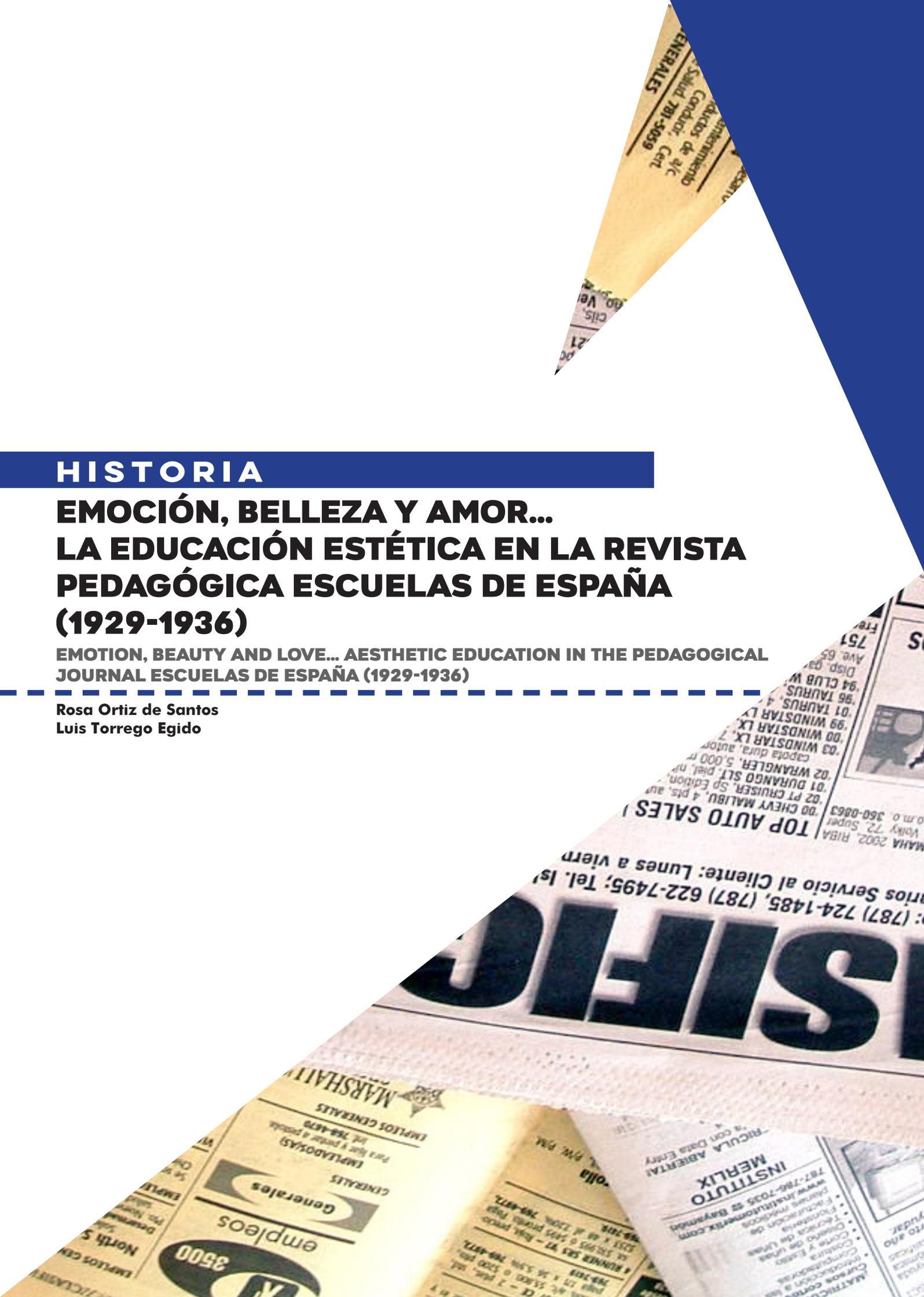
- Chautemps, J.-L., Kientzy, D. y Londeix, J.-M. (1987). *Le saxophone*. Éditions Jean-Claude Lattès.
- Debussy, C. (1903). *Rapsodie pour Orchestre et Saxophone Alto Mib* [Partitura]. Éditions Durand.
- Delangle, C. (2020). Comunicación personal realizada por Javier Quintana Bea el 19 de mayo.
- Delangle, C. (1998). Interview with the Legendary Marcel Mule on the History of Saxophone Vibrato. *Australian Clarinet and Saxophone*, 1(1), 5-11.
- Fernández, A. (2018). 30 años de Claude Delangle en el Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París. *Viento*, (21), 30-36.
- Garde, A. (2015). *Historia de la enseñanza del violín en su etapa inicial: escuela, tratados y métodos* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/103605>
- Miracle, S. (2015). *An Exploration of the French and American Schools of Classical Saxophone* (Proyecto de investigación, University of Akron). https://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/206/
- Moreno, L. A. (2015). *La escuela francesa como una de las más representativas en la evolución de la interpretación del saxofón alto como instrumento de concierto* (Trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander).
- Rousseau, E. (1982). *Marcel Mule: his life & the saxophone*. Jeanné Inc.

HISTORIA

EMOCIÓN, BELLEZA Y AMOR... LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA REVISTA PEDAGÓGICA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

EMOTION, BEAUTY AND LOVE... AESTHETIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL
JOURNAL ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

Rosa Ortiz de Santos
Luis Torrego Egido



RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio sobre la revista *Escuelas de España*, publicada entre 1929 y 1936, en el que se analizan las referencias a la educación estética que pueden encontrarse en los artículos de la publicación. A través de las cinco fases del modelo de investigación histórico-educativa y sirviéndose de un análisis de contenido cualitativo para la interpretación de los resultados, se analizan todos los ejemplares de la revista. Se evidencia la importancia que en la revista se concede a la educación estética y la influencia que ejerce la Institución Libre de Enseñanza en la concepción de ese tipo de educación: en un 87% de los ejemplares de la revista, y de forma continuada, se tratan aspectos relacionados con la educación estética. La educación estética se estima indispensable para lograr la educación integral, pues se considera que una educación que no contemple el respeto, el conocimiento y la interpretación de lo bello no es una educación completa.

PALABRAS CLAVE

Educación estética, educación artística, Escuelas de España, prensa pedagógica, Historia de la Educación. Relación profesor-alumno

ABSTRACT

This paper presents a study on the journal *Escuelas de España*, published between 1929 and 1936, in which the references to aesthetic education that can be found in the articles of the publication are analysed. Through the five phases of the historical-educational research model and using a qualitative content analysis for the interpretation of the results, all issues of the journal are analysed. The importance given to aesthetic education in the journal and the influence exercised by the Institución Libre de Enseñanza in the conception of this type of education is evident. In 87% of the issues of the journal, and continuously, aspects related to aesthetic education are dealt with. Aesthetic education is considered essential to achieve integral education, since it is considered that an education that does not include respect, knowledge and the interpretation of the beautiful is not a complete education.

KEYWORDS

Aesthetic Education, Artistic Education, Escuelas de España, Pedagogical Press, History of Education.

INTRODUCCIÓN

La prensa pedagógica forma parte de nuestro patrimonio histórico-educativo (Hernández, 2013) y es un medio esencial en el conocimiento de nuestra historia de la educación. *Escuelas de España* es una revista pedagógica que nació en Segovia en enero de 1929 bajo la dirección de tres audaces maestros de la escuela rural, Norberto Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón, apoyados por el inspector de primera enseñanza Antonio Ballesteros. La revista, compuesta por 44 ejemplares, ha comenzado a generar interés en la historiografía educativa (Cachazo, 2018; Autor1, 2017; Autor1 y Autor2, 2018, 2019; Valdivieso, 2019). Con una periodicidad, primero trimestral, y después mensual, vivió dos etapas, separadas por un periodo de inactividad entre enero de 1931 y enero de 1934; se publicó desde Segovia (enero, 1929 – abril, 1931), Barcelona (julio, 1931 – enero, 1932) y Madrid (enero, 1934 – julio, 1936). La revista aglutinó la colaboración de 164 personas con un total de 247 artículos, 204 notas y 154 reseñas de libros (Autor1 y Autor2, 2018). En ella es visible, tanto por los colaboradores de la revista como por los temas abordados en sus artículos, la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Las tres características esenciales de la revista son la defensa de la escuela rural, su carácter reformista y su personalidad innovadora. Aparecen contenidos de teoría pedagógica, de organización y enseñanza de las diferentes disciplinas, de metodología educativa, así como biografías y problemas y reflexiones de la realidad educativa de la época. La revista tuvo una acogida manifiestamente positiva en la prensa de la época.

Ya hemos señalado la amplitud de autores que publican en la revista, pero incluso teniendo esto en cuenta, puede afirmarse una influencia muy relevante en la publicación de la ILE, como se ha puesto en evidencia en otros trabajos (Autor1 y Autor2, 2019). El propio Manuel Bartolomé Cossío elogió la revista y son muy frecuentes en sus páginas las alusiones a la ILE y su revalorización como una obra nacional importantísima. Hay, por otra parte, una defensa de los principios más reveladores de la ILE y en varios números se rinde homenaje a las figuras institucionistas más representativas.

Uno de los temas recurrentes es la educación estética, razón por la que estimamos que *Es-*

uelas de España adquiere un gran interés como fuente y objeto de investigación en este ámbito. Su concepción de la educación estética se caracteriza por un notable influjo de la ILE

La consideración de la educación estética en la ILE

La educación integral es una reconocida constante pedagógica en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza. Este planteamiento tiene una indudable ascendencia krausista, y entre los ámbitos que integra es especialmente significativa la educación estética, por la que sentían predilección los institucionistas e intentaban cultivar a través de sus iniciativas (Garrido y Pinto, 1996). Cáceres-Muñoz y Gutiérrez (2016) explican que en el principio de la educación integral es indudable la necesidad de “formar hombres y mujeres con sensibilidad, gusto estético y amor por las proporciones más perfectas” (p. 449). La educación estética persigue dos objetivos fundamentales: “cultivar la sensibilidad para la apreciación de la belleza y el arte y para desarrollar en alguna medida el espíritu de creación y expresión artísticas” (Garrido y Pinto, 1996, p. 152) y “educar en la persona un sentido estético de la vida” (Quintana, 1993, p. 11).

Los intelectuales de la ILE, según Garrido y Pinto (1996), consideran la educación estética “como una de las bases fundamentales de la educación humana” (p. 152). Engloba todos aquellos aspectos relacionados con la educación de la mirada, la apreciación de las cosas bellas y la valoración de las manifestaciones artísticas. Manuel Bartolomé Cossío es, de los institucionistas, quien más se esforzó por reivindicar el valor del arte en la educación de las personas desde los primeros niveles escolares (Ortega, 1998). Palacios (1989) explicaba en el momento de escribir su artículo que, en aquel entonces, no se tomaba “en serio esto de la educación estética y se considera que la música, la educación ética, los trabajos manuales son las marías que nadie estudia” (p. 45). Si consultamos nuestros planes de estudio y analizamos la realidad de nuestras escuelas, comprobamos que esto no ha cambiado mucho. Todavía hoy es necesario reclamar una mayor atención sobre esta dimensión humana desde los currículos escolares y la práctica del aula.

Sánchez (2010) explica que la educación esté-

tica abarca un panorama más amplio y general que el de la educación artística; sin embargo, ambas están relacionadas y la segunda contribuye positiva e inevitablemente al desarrollo de la primera. La dimensión estética se puede abordar, por tanto, mediante el trabajo de la educación artística, pues favorece las experiencias sensoriales, la atención para percibir, comprender y valorar los estímulos externos, el desarrollo de la imaginación y de la capacidad creativa, y la mejora de la comunicación y la expresión de los sentimientos, al tiempo que se forma un juicio estético que ayuda a la toma de decisiones y a la generación de un sentimiento de colectividad (Sánchez, 2010). Asimismo, lo estético y lo artístico se complementan de forma armónica con el intelecto, con lo social y con lo ético-moral (Barrio, 1987, p. 253). De igual manera, implica la introducción del ser humano en la herencia cultural y social, que se relaciona con el juicio estético crítico (Laguéns, 1971).

Los estudios sobre educación artística, a juicio de Marín (2010), quien realiza un exhaustivo estado de la cuestión sobre el tema, son de carácter heterogéneo, pero ocupan un territorio especializado dentro de la investigación. Entre los temas que más interés han generado en este ámbito destaca la historia de la educación artística en los siglos XIX y XX, “cuando la enseñanza del dibujo se impuso en el currículo obligatorio de la educación primaria, prácticamente en todos los países del mundo” (Marín, 2010, p. 215). En este contexto se encuadra la presente propuesta, cuyo objetivo es estudiar la educación estética, mediante el tratamiento de la educación artística, en la revista pedagógica *Escuelas de España*, y valorar su relación con la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

METODOLOGÍA

El estudio ha seguido los preceptos del modelo de investigación histórico-educativa (Ruiz, 1976; Ruiz 1997; Tiana, 1988), que supone la aplicación de las siguientes fases:

- Planteamiento de la investigación. El objetivo de la propuesta consiste en analizar la educación estética en *Escuelas de España* y su relación con la ILE.
- Heurística. La fuente de análisis han sido los 44 ejemplares de la revista.
- Crítica histórico-pedagógica. La validez

del estudio y el rigor del análisis se garantiza mediante la aplicación de procedimientos de crítica interna y de crítica externa que ya se han publicado en otros estudios sobre la revista (Autor1, 2017; Autor1 y Autor2, 2019).

d. Explicación histórico-pedagógica. El análisis, la interpretación y la redacción de resultados se desarrolla mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. Según Krippendorff (1990), es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos comunicativos, inferencias reproducibles y válidas que se puedan aplicar en su contexto” (p. 21). Hemos pretendido lo que Arbeláez y Onrubia (2014) consideran que es la finalidad principal del análisis de contenido cualitativo: “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (p. 19).

- En la codificación y posterior análisis hemos atendido a aquellos aspectos que, según la literatura, se relacionan con la educación estética: la música, el dibujo y la pintura, la arquitectura, la literatura, la poesía y el recitado, el folklore, la escultura y el modelado y el cine.
- En el proceso de codificación se ha empleado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti; posteriormente se ha elaborado una matriz de datos para el análisis de contenido.

e. Narración histórica. En el análisis, la exposición y la valoración del contenido se ha utilizado la matriz de datos resultante del proceso de codificación, además de otros instrumentos previamente elaborados: índice biográfico de la autoría y tabla de datos con información de *Escuelas de España*.

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

La educación estética adquiere una notable importancia para los redactores de *Escuelas de España*. La primera evidencia la encontramos en los datos obtenidos de la codificación; en un 87% de los ejemplares de la revista, y de forma continuada, se tratan aspectos re-

lacionados con la educación estética (Tabla 1). La segunda evidencia se manifiesta en la profundidad con que se abordan los diferentes ámbitos de la educación artística, bajo la convicción de que constituye un principio esencial para la formación integral. La herencia de la ILE se deja notar en esta convicción, pues coinciden con ellos en que “una educación que no contemple el respeto, el conocimiento, la interpretación de lo bello no es una educación completa” (Cáceres-Muñoz y Gutiérrez, 2016, p. 449).

Tabla 1. Número de ejemplares y aportaciones con unidades de registro sobre la educación estética.

N.º Ejemplares	36	1ª etapa = 10 2ª etapa = 26
N.º Aportaciones	70	Artículos = 68 Notas = 2

Fuente: elaboración propia.

¿Qué es el arte? Emoción, belleza y amor

“La moral de nuestra escuela no puede prescindir del arte. Es más, yo soy de los que creen que debemos llegar a lo ético a través de lo estético” (p. 75). Esta afirmación del maestro Julio Sánchez (febrero, 1935), unida a la combinación armónica de las facultades humanas de la sensibilidad —emoción, belleza, amor—, el entendimiento —verdad— y la voluntad, que defiende el reputado maestro e higienista Luis Huerta (abril, 1929), evidencia el carácter integral de la educación.

Los docentes que abordan esta cuestión en la revista defienden la necesidad de llevar el arte a todas las escuelas. A juicio de Huerta, el primero que trata la educación estética en *Escuelas de España*, “las Artes [...] llevan al niño fácilmente al despliegue de todo su energetismo vital; son los verdaderos caminos primarios de la Pedagogía” (p. 10). Este docente establece diferentes tipos de arte (Figura 1), y defiende, coincidiendo con Julio Sánchez, que las artes deben tener un lugar prioritario sobre las ciencias; “el ideal de lo bello antes que el científico o el ético” (p. 380).

El arte de cultivar el campo o Agricultura	El arte de explotar el bosque o Silvicultura	El arte de criar animales útiles o Zootecnia	El arte de beneficiar las minas o Minería
El arte de manufactura o Taller	El arte de las máquinas o Fábrica	El arte del cambio o Comercio	El arte de la palabra o Literatura
El arte del sonido o Música	El arte del color o Pintura	El arte del modelado o Escultura	El arte de la construcción o Arquitectura
El arte de la danza o Coreografía	El arte de la escena o Teatro	El arte de predicar o Sacerdocio	El arte de curar o Medicina
El arte de enseñar o Magisterio	El arte de gobernar o Política	El arte del foro o Justicia	El arte de la defensa o Milicia

Figura 1. Tipos de “artes”. Fuente: Huerta, abril, 1929.

Entienden que cada arte conduce a los niños y las niñas a su correspondiente ciencia, por ejemplo, según Huerta (abril, 1929),

... la necesidad de cuidar las plantas le interesará por el estudio de la botánica, de la física y de la meteorología; la cría de animales le conducirá a la zoología y a la geografía; la manufactura, a la mecánica; los minerales, a la química; el comercio, al cálculo; la palabra, a la gramática y a la estilística; las demás bellas artes, a la física, a la geometría y a la estética; las artes liberales, a la ética, a la historia, a la antropología, a la psicología, al derecho y a la sociología... (p. 25)

Esta es una concepción muy amplia del término “arte” que, en este caso se entiende como técnica, habilidad, actividad, en definitiva, como acción. Es importante, antes de continuar, que nos detengamos en el concepto de “belleza”, tan utilizado por los redactores en sus discursos sobre la educación estética y la educación artística. La mayoría se lamentan de vivir de espaldas al arte, de espaldas a la belleza. Así lo expresa Pablo de Andrés (marzo, 1935): “La inmensa mayoría de los españoles vivimos totalmente ajenos a las cosas de la belleza, ignorándola” (p. 113). Y esto tiene una razón de ser: nadie ha alentado e inspirado a la población en la observación, la captación de la belleza y la valoración del arte. Lo explica el maestro segoviano:

No tenemos ojos para la belleza. Y viene nuestra ceguera de que nadie, nunca, nos ha cogido del brazo, nos ha puesto delante de las cosas y nos ha dicho: Mira. No vemos porque no tenemos el hábito de mirar. (p. 113)

Esto supone un evidente problema, pues como expresa Cobos, este hecho “nos hace mucho más pobres. Entre el que oye música y el que no la oye, entre el que ve el paisaje y el que no le ve, [...] es indudable que hay una gran diferencia de riqueza” (p. 113). La escuela tiene un papel fundamental de actuación ante este problema que pasa por la necesidad de educar la mirada a través de la educación estética; nos referimos a lo que Cossío denominó “el arte de saber ver” (Xirau, 1969). De esto está convencido Cobos, quien afirma que “es preciso coger a los niños y ponerlos frente a las cosas.

Que miren. Que miren; sobre todo mirar” (p. 114); esto mismo se defiende en la revista al tiempo que se explica que “lo que importa es que los niños y los adultos lleguen a captar belleza; lo que importa es agudizar y disciplinar la mirada” (*Escuelas de España*, abril, 1936, p. 161). También encontramos la declaración de un colectivo de maestros del Grupo Escolar Claudio Moyano (Madrid), Carralero et al. (agosto, 1934), que plantea la necesidad de “colocar a los chicos ante la belleza y abrirles los ojos todo lo posible; sensibilizar; mostrarles lo que vemos y obligarles a ver lo que tienen delante” (p. 18). Parecían conocer que la captación de la belleza conlleva procesos cognitivos importantes asociados a los conceptos de integridad, proporción y esplendor o claridad (Laguéns, 1971).

El arte, no obstante, no solo se debe apreciar, sino que se debe vivir, en el más puro sentido institucionista (Ortega, 1997). La ILE valoraba “la formación del sentido, de la sensibilidad y el gusto estético que posibilitara al alumno el amor a la belleza y a las cosas más altas y nobles” (Garrido y Pinto, 1996, p. 159). En la labor de “educar la mirada” resulta imprescindible, tal y como reivindica la maestra Justa Freire en *Escuelas de España* (agosto, 1934), “poner al niño en contacto con la naturaleza y las obras de arte, que poco a poco van elevando su espíritu para que pueda más tarde comprenderlas, amarlas y respetarlas” (p. 11).

Las excursiones y las visitas escolares —de las que la ILE fue pionera— se convierten en una oportunidad de indudable valor para educar la sensibilidad artística. Los docentes del Claudio Moyano describen en la revista algunas de sus excursiones; resaltamos la magnífica descripción que se hace de las visitas y de las obras artísticas de las localidades visitadas —Segovia, Ávila, Toledo, Alcalá de Henares y El Escorial—. Igualmente, recuperamos una reflexión de los docentes, sobre el viaje entre Madrid y Segovia:

Habíamos puesto una gran ilusión en esta espléndida belleza del camino. Pero ¡qué difícil, qué difícil abrir las almas a la contemplación y goce de la belleza! Tiene uno que pensar, para consuelo, que es cosa de mucho tiempo y de muchas veces; y que obra por sí sola la belleza siempre que se la ponemos delante de los ojos a las personas. (pp. 22-23)

Lamentablemente, a la limitación de la escasez de medios económicos y materiales para desarrollar adecuadamente estas salidas, se unía la falta de formación del profesorado. Muestra de ello es la petición que los citados maestros hacen desde la publicación:

... nos acusamos de ignorantes. Para mostrarles estas ciudades a los niños, para elegir las cosas que se les deben decir ante cada uno de los monumentos y la manera de decirlas, para establecer relaciones entre unas y otras obras de arte, es escasa nuestra cultura artística. Nos hemos documentado cuanto hemos podido y hemos meditado la selección y las maneras, pero hemos notado muy agudamente la deficiencia de la preparación. [...] Qué gran falta nos hace a los maestros una formación artística. ¿Cuándo se acordará el Estado de facilitarla? (p. 25).

El interés que tiene el colectivo de docentes se ve acentuado cuando comprobamos que en casi todos los cursos de formación anunciados o descritos por *Escuelas de España* aparece como tema la educación estética (Vidal, octubre, 1930; *Escuelas de España*, octubre, 1931; Domínguez, septiembre, 1934; Paz, abril, 1935; Julio, octubre, 1935).

Educación musical

En las primeras décadas del siglo XX la música no tenía un tratamiento estable en los currículos escolares; esto, unido a la falta de formación de los docentes, la relegaba en las escuelas. La influencia del movimiento de la nueva educación y las pensiones de la Junta para la Ampliación de Estudios motivaron que los docentes comenzasen a valorar la educación musical, no con el objetivo de formar grandes músicos, como había ocurrido hasta entonces, sino para enriquecer la formación estética (López y Valle, 2017). Hay en *Escuelas de España* varias alusiones al canto popular, a la danza y al ritmo. Bayón (abril, 1929) defiende que la educación musical persigue dos propósitos: "poner a los niños en condiciones de sentir la música de una manera viva y consciente y llevarlos a que expresen el pensar y el sentimiento que encarna la composición musical" (p. 54). El Comité de Redacción (enero, 1934) reivindica que no debe quedar ninguna escuela en la que no se cante, antes de exponer la versión musical y literaria de tres romances.

Encontramos algunos ejemplos prácticos en las escuelas. Justa Freire (febrero, 1934) explica que su alumnado se había aprendido varias canciones populares como "'jota de Galicia'", "Salerosa, menea la saya", "El carbonero", "De los cuatro muleros", "Por el camino los tornos", "No hay caminito sin bache", o "Madre, mi carbonero'" (p. 24). Enric Casassas (septiembre, 1934), uno de los primeros maestros que incorporó la técnica Freinet en las escuelas, explica que trabajó la canción popular asturiana "Echa sidra, Maruja" en su aula "de acuerdo con el profesor especial de Educación Musical" (p. 14).

El activo maestro Luis Vega (noviembre, 1935) escribe un artículo en el que defiende el valor educativo de las canciones, pero se lamenta de que hay muchos docentes que no las conocen. Por ello, decide transcribir varias letras de canciones leonesas, y añade: "Estas y muchas más canciones leonesas [...] no se han dejado oír en las clases de nuestras escuelas por temor a la crítica, por miedo al pueblo que, [...] en la mayoría de los casos, juzga que hacer esto es perder el tiempo" (p. 525). En la reticencia de la comunidad y en la falta de formación de los docentes encontramos las más importantes limitaciones en la educación musical. En *Escuelas de España* solo localizamos una recomendación del docente Domínguez (abril, 1936) contraria a la integración del canto en la escuela: "No debe utilizarse sistemáticamente si el maestro no canta bien y cuenta con repertorio abundante y selecto. Es preferible no hacer nada a conquistar el ridículo" (p. 174). El trabajo de la música, sin embargo, se había integrado en muchas escuelas; sería así hasta la Guerra Civil, cuando "la Educación Musical sufrió un acusado abandono en la práctica diaria y se centró, fundamentalmente, en la enseñanza de cantos patrióticos y religiosos" (López y Valle, 2017, p. 218).

El valor del folklore

La canción popular ya nos avanza el valor que adquiere el folklore en la educación estética. Todos los redactores que escriben sobre ello hablan de su necesario tratamiento desde la escuela, a excepción del maestro e inspector Teodoro Causí (marzo, 1935): "el 'folklore' es una palabra nueva para expresar una idea muy vieja: la tradición. Pero la tradición es una cosa excelente a condición de no ser sistemáticamente cultivada, porque el cultivo de la tradición es el cercenamiento de la vida" (p.

100). En su opinión el folklore puede ser un “medio instrumental, pero no deidad a la que deba rendirse culto” (p. 103).

La maestra María Baldó (octubre, 1931) explica, sin embargo, que las tradiciones populares son muy útiles para la formación social. Igualmente, Casassas (septiembre, 1934) comparte algunos apuntes sobre una de sus sesiones, en la que se trabajaron aspectos referentes a “las canciones populares, tesoro folklórico digno de estudio y de conservación, [...] bailes regionales, [...] fiestas populares, [...] las típicas romerías, [...] las añejas costumbres que nuestros abuelos nos legaron, [...] los vistosos trajes regionales que van desapareciendo...” (p. 16). Juan de Dios (mayo, 1934), maestro y reconocido autor en la historia de la música alicantina, explica cómo los escolares tuvieron que extraer del Refranero algunos refranes populares relacionados con el dinero, contenido que estaban trabajando en ese momento.

Vemos en estos ejemplos una relación con el pensamiento de la ILE, para quienes el arte popular “se situaba en el centro de una educación profunda y humana. Estaban convencidos de que las artes mayores arraigan en el arte popular, que de él brotan, de él se alimentan y a él retornan constantemente” (Garrido y Pinto, 1996, p. 160).

La literatura

Otro ámbito artístico relacionado con el folklore a través del romance, de los cuentos y de las leyendas, es el de la literatura. *Escuelas de España* coincide con los preceptos de la ILE:

... frente a las directrices de la reforma del Plan de 1825, en el que se ordena que en las escuelas no se lean novelas, romances, comedias ni otros libros perniciosos, y en el que, además, se aconsejen las lecturas de las *fábulas* de Samaniego, los catecismos y el silabario, la ILE se pronuncia en términos contrarios y desde convicciones muy distintas sobre la concepción artística de la obra literaria, sobre la importancia del potencial educativo de la literatura y sobre las estrategias didácticas que deben emplearse en el aula. (Mariscal y Romero, 1998, p. 166)

María Baldó (octubre, 1930) entiende que la lectura no ha de hacerse por imposición, sino por el propio gusto de leer, hasta convertirse en una agradable costumbre. La Institución Libre de Enseñanza consideraba que la literatura infantil era “sencillamente todo lo que el niño podía leer, hubiera sido o no específicamente escrito para él” (Sotomayor, 2003, p. 115). Con respecto a la elección de las obras, Elisa López Velasco (mayo, 1934) opina que un paso importantísimo consiste en prestar especial atención a la edición de los libros, garantizando su belleza: “un libro bello impone respeto, y ante él hay la impresión estética y el instintivo cuidado al usarlo” (pp. 15-16). Defiende, además, que una biblioteca escolar debe contar con “los mejores cuentos, las más bellas leyendas y los más atrevidos descubrimientos geográficos y las no menos interesantes hazañas de conquistadores y héroes” (p. 15).

Coincide esta apreciación con la de la ILE que, a juicio de Sotomayor (2003) —quien analiza los fondos de la Biblioteca de la Institución— consideraba que la literatura más adecuada para el lector principiante es la narrativa, concretamente “los cuentos tradicionales y todo lo que concierne al mundo mágico y fantástico” (p. 120). En cuanto a las recomendaciones lectoras de los niños y de las niñas de entre 10-12 años, la ILE mantiene los cuentos populares, aunque en menor proporción, y se incrementan los fondos de obras literarias españolas y universales. “Las grandes obras literarias de todos los tiempos están al alcance de los niños” (p. 122), explica Sotomayor (2003).

En *Escuelas de España*, José Julio Castro enumera algunas obras que, en su escuela, son las favoritas de los niños y de las niñas (Figura 2). Destaca que son obras, en su mayoría, “ininfantiles”. A estas, añadimos “Los viajes de Gulliver”, cuyo valor educativo analiza el maestro Rafael Olivares (agosto, 1935). Muchas de estas obras se podían encontrar en la biblioteca de la ILE (Sotomayor, 2003 y Mariscal y Romero, 1998).

Cuentos de Grimm	Las mil y una noches	Alicia en el país de las maravillas
Cuentos de Andersen	Flor de Leyendas	Vida de Miguel Ángel
Antologías poéticas para niños	Magallanes	El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia
Obra de Elena Fortún	Obra de Antoniorrobles	Platero y yo

Figura 2. Obras literarias favoritas de los escolares. Fuente: Castro, junio, 1936.

Destacamos la obra “Platero y yo”, por la importancia que adquiere en la publicación. Antonio Benaiges (julio, 1936) escribe un texto entrañable sobre la realización de esta lectura en su aula; detalla que encendió la estufa y se situaron todos los niños alrededor de ella. Benaiges defiende que “Platero y yo” debe estar en todos los centros escolares y explica cómo la obra los acompaña, desde el día de su lectura, en su programa escolar y fuera de la escuela: “y hasta diría que ya no los pinchan tanto, que ya tratan de otra manera a estos pobres animales, tan útiles al hombre como dignos de mejor suerte” (p. 316).

La poesía y el recitado

Dentro del ámbito literario, hacemos una mención necesaria a la poesía y al recitado. Encontramos, dentro de la revista, cuantiosos ejemplos de experiencias prácticas en la escuela; reproducimos algunos de ellos:

- a. Uno de los proyectos escolares individuales de Ramón Ramia (junio, 1934) consiste en:
1. Escribe una poesía que te haya gustado
 2. Apréndela bien y recítala.
 3. Explica luego lo que enseña.
 4. Haz, si te parece, algún dibujo adecuado.
 5. ¿Quién es su autor? Haz una nota biográfica y el retrato.

Nota. Puedes servirte de los muchos libros de poesías que figuran en la biblioteca. (p. 17)

b. Trabajo de la poesía “El gaitero de Gijón” de Ramón Campoamor (Casassas, septiembre, 1934).

c. El maestro Antonio Fernández (julio, 1934) selecciona, además de algunas obras literarias diversas, poesías de Antonio Machado para aprender sobre Ávila.

Este docente, en otra de sus aportaciones (septiembre, 1934), enumera una serie de obras líricas útiles para la educación moral.

d. José María Delhom Brugués (abril, 1936) escribe una bella descripción sobre el trabajo de la poesía en su escuela. Después de leer poesías de Federico García Lorca, Machado, Alejandro Casona, Gabriela Mistral y poetas catalanes, además de estrofas de transmisión popular, explica que nació en los niños y las niñas el deseo de escribir poesía y hace reflexionar al lector sobre el valor educativo de la poesía libre. Reproducimos las palabras del maestro, antes de exponer algunas de las creaciones de sus estudiantes (Figura 3):

... yo les invité a ello. Era muy fácil. Podían escribir cosas tan bonitas como cualquier gran poeta. Para demostrarles esta facilidad improvisé algunas. Les di cuartillas. Y libertad. Y las albas páginas se llenaron de garabatos con faltas de ortografía, pero que contenían una gran cantidad de poesía infantil, de poesía infantil pura, viva, fresca, alada, sutil... (p. 180)

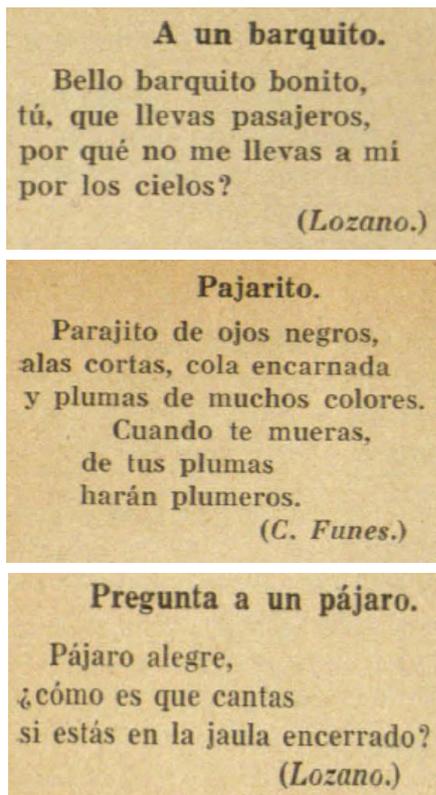


Figura 3. Producciones del alumnado. Poesía. Fuente: Delhom, abril, 1936.

El dibujo

Otra de las manifestaciones estéticas presente en la revista es el dibujo. “Conceden los institucionistas, y especialmente Cossío, una especial importancia a las artes plásticas” (Garrido y Pinto, 1996, p. 159). En *Escuelas de España*, Elisa López (noviembre, 1934) dedica una de sus aportaciones a la enseñanza del dibujo. En ella, antes de ofrecer algunos apuntes teóricos sobre la evolución en el desarrollo del dibujo infantil, explica que el dibujo como asignatura tiene dos valores esenciales:

...crear estimaciones psicológicas en la individualidad de cada niño que le permita sentir más hondamente la belleza y producirse conforme a ella en la vida, y el otro utilitario en relación con la sociedad: dotarlo de un medio de expresión lenguaje gráfico que le ayude en sus necesidades y conveniencias sociales. (p. 25)

Nos encontramos, como en los otros casos, descripciones de lecciones sobre el dibujo: a) Bayón (abril, 1929) explica una lección de dibujo natural que presencié en Baixeras (Bar-

celona); b) Enric Casassas (septiembre, 1934) explica la tarea de dibujo que forma parte de su proyecto sobre Asturias; los escolares trabajaron en torno a los siguientes proyectos: “Pinturas rupestres. [...] Un tipo asturiano (el gaitero de Gijón, por ejemplo). Una vista de la costa cantábrica. Un paisaje de la Cordillera Pirenaica...” (p. 16). c) Justa Freire (noviembre, 1935) narra una sesión en la que se practicó el dibujo a partir de un modelo dado. d) Lecciones sobre pintura en el Museo del Prado (*Escuelas de España*, abril, 1936).

El modelado y la escultura

Aparecen algunas manifestaciones sobre la utilidad del modelado y la escultura. El artículo más concreto y completo sobre el modelado lo escribe el maestro Antonio Gálvez (junio, 1934), para quien “el modelado es atractivo para los pequeños, y muy educativo. Abarca dimensiones y ha de cultivar la atención y la constancia. Exige voluntad. Y hasta alegría. [...] ha de haber libertad de expresión y muchas veces de tema” (p. 25). Comparte algunas de las producciones que realizan sus estudiantes (Figura 4).

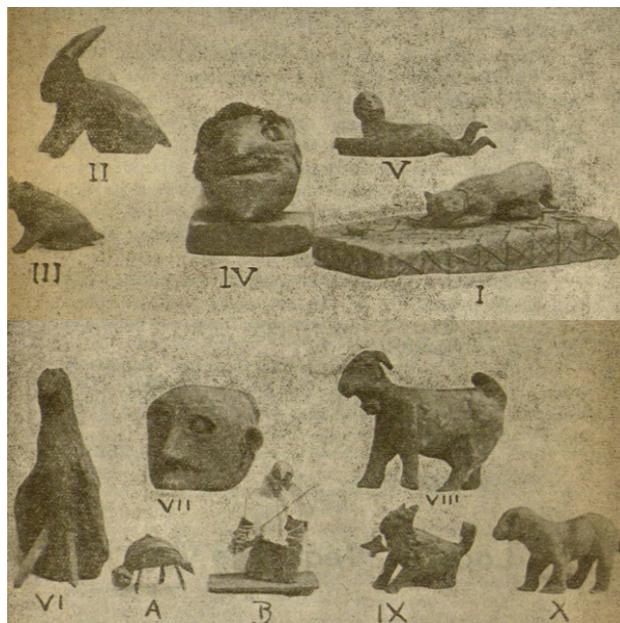


Figura 4. Producciones del alumnado. Modelado. Fuente: Gálvez, junio, 1934.

Además del modelado, realizan algunas construcciones a partir de objetos cotidianos (garbanzos, palos, telas, etc.). Ramón Ramia también presenta un proyecto colectivo que dirigió en su escuela de Paterna (Valencia) con motivo de la creación de una falla (Figura 5). En su

diseño denuncian un cruce en el que recientemente ha sucedido un accidente.

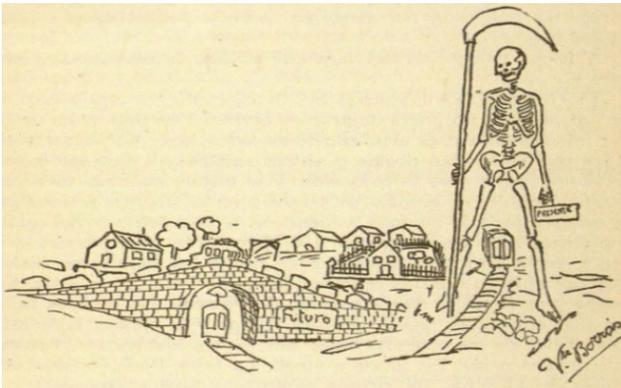


Figura 5. La falla de Paterna. Fuente: Ramia, junio, 1935.

Por último, tal y como refieren Garrido y Pinto (1996), Juan Uría (mayo, 1936) analiza en *Escuelas de España* “la actuación pedagógica de [Cossío] basándose en la narración de algunas de sus clases, aportando también [...] los apuntes de algunas de sus lecciones sobre escultura griega” (p. 160). Véase con ello la difusión que hace la ILE de las artes plásticas.

La arquitectura

Pablo de Andrés Cobos (junio, 1935) y Luis Ruiz Casanovas (agosto, 1935), de forma individual y conjuntamente (octubre, 1935), son quienes más tratan este aspecto mediante sucesivas lecciones de arquitectura. Recuperamos las siguientes palabras del artículo que escriben ambos docentes, donde se relaciona la arquitectura con el valor de la belleza: “la arquitectura tiene siempre un sentido de utilidad. Los edificios se hacen con algún destino, para algún servicio. [...] la utilidad es lo primario. Pero también la belleza es esencial. Sin belleza no hay verdadera arquitectura” (p. 456).

El cinematógrafo

Por último, hacemos referencia al cinematógrafo, que si bien no aparece frecuentemente en *Escuelas de España*, al contrario que ocurre con las otras artes, sí está presente de forma extensa en el artículo de José Luis Sánchez-Trincado (agosto, 1934).

CONCLUSIONES

En este estudio se ha puesto de manifiesto la importancia central que se concede en *Escuelas de España* a la educación estética, de herencia claramente institucionista. La preocupación por la educación estética se desprende de la especial atención que la revista concede a las diferentes artes, del mismo modo que lo hacía la ILE (Palacios, 1989). En la publicación pedagógica se defiende el cultivo de la educación estética mediante el trabajo escolar de la música, del dibujo, del modelado y la escultura, de la arquitectura, del folklore o de la literatura. Y no solo eso, sino que en las páginas de *Escuelas de España* se reflexiona sobre la necesidad de educar en la sensibilidad estética, en la observación y en la apreciación de la belleza y de las manifestaciones artísticas, y acerca del valor que adquieren las excursiones escolares para la consecución de este propósito.

Precisamente el de la belleza es un concepto central en su idea de la educación artística; se insiste en romper la situación que caracteriza al alumnado y al profesorado de la época: vivir de espaldas a la belleza. Por ello se aboga por la necesidad de llevar el arte a todas las escuelas, de poner al niño ante las obras de arte, cuya presencia irá elevando su espíritu, de modo que llegue al respeto y al amor a la belleza que en él reside. Se enaltece la extraordinaria potencialidad educativa de las artes para el logro de la educación integral, pues contribuyen a desarrollar las dimensiones psicológicas, como la atención, la constancia y hasta la alegría. Se defiende también la creatividad infantil, mediante la libertad de expresión y muchas veces de tema, de manera que se encamine a la belleza.

El estudio es relevante, pues nos permite ser conscientes de las razones pedagógicas que justifican la necesaria integración de contenidos artísticos en los currículos escolares en una época en la que, con la organización jerárquica de las disciplinas académicas por grado de importancia, se relegan los saberes artísticos a un segundo plano. La educación estética contribuye a formar personas conscientes y sensibles, críticas y preparadas para interpretar el mundo; esto ya lo sabían los docentes que escribían en *Escuelas de España* durante el primer tercio del siglo XX.

REFERENCIAS

- Almendros, H. (febrero, 1935). El niño y la lectura. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 58-69.
- Andrés de, P. (marzo, 1935). Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 113-122.
- Andrés de, P. (junio, 1935). Del hacer en la escuela. Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 259-265.
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31
- Baldó, M. (octubre, 1930). Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 8, 13-21.
- Baldó, M. (octubre, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 12, 26-36.
- Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona. *Escuelas de España, primera época*, 2, 36-73.
- Bayón, D. (julio, 1931). Notas para un programa de lenguaje. *Escuelas de España, primera época*, 7, 28-46.
- Benaiges, A. (julio, 1936). Los niños ante "Platero y yo". -rapsodia-. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 315-316.
- Cáceres-Muñoz, J., y Gutiérrez, C. (2016). El valor de la estética y su presencia en los espacios educativos de la Institución Libre de Enseñanza. En P. Davila, y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 445-455). Donostia: Erein.
- Cachazo, A. (2018). Escuelas de España. Barcelona (julio de 1931 - enero de 1932). En J. M. Hernández (Ed.), *La prensa pedagógica de los profesores* (pp. 141-151). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. "Claudio Moyano" Madrid. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 17-26.
- Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 10-16.
- Castro, J. J. (junio, 1936). La literatura y la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 30, 272-275.
- Causí, T. (marzo, 1935). Particularismo y Universidad. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 97-106.
- Delhom, J. M. (abril, 1936). La poesía en una escuela de suburbio. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 177-183.
- Dios de, J. (mayo, 1934). Concurso. Un día en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 25-31.
- Domínguez, M. (abril, 1934). Concurso. De nuestra escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 13-22.
- Domínguez, M. (septiembre, 1934). Un aspecto de la actividad de un Centro de Colaboración. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 22-25.
- Domínguez, M. (abril, 1936). Programa de una escuela unitaria. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 169-177.
- Escuelas de España. (octubre, 1931). La Escuela de verano de Cataluña. *Escuelas de España, primera época*, 12, 45-64.
- Escuelas de España. (enero, 1934). Canciones. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 28-34.
- Escuelas de España. (junio, 1934). Panaceas metodistas. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 36-37.
- Escuelas de España. (abril, 1936). Del hacer en la escuela. El arte en la escuela primaria. Lecciones en el Museo del Prado. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 161-169.
- Fernández, A. (julio, 1934). Concurso. Un día de trabajo en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 15-20.

- Fernández, A. (septiembre, 1934). Sugerencias para la educación moral. *Escuelas de España, segunda época, 9*, 25-30.
- Freire, J. (febrero, 1934). El trabajo escolar. Grupo escolar "Alfredo Calderón". Trabajos de organización general. *Escuelas de España, segunda época, 2*, 20-25.
- Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos. *Escuelas de España, segunda época, 8*, 7-14.
- Freire, J. (noviembre, 1935). Del hacer en la escuela. Grupo escolar Alfredo Calderón. Recorte artístico. *Escuelas de España, segunda época, 23*, 503-506.
- Gálvez, A. (junio, 1934). El modelado en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época, 6*, 25-28.
- Garrido, J. A., y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (27)*, 151-166.
- Hernández, J. M. (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales. En J. M. Hernández (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (pp. 15-32). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernanz, N. (enero, 1932). Esbozos de un programa de lenguaje para 5 y 6 grados. *Escuelas de España, primera época, 13*, 66-79.
- Hernanz, N. (febrero, 1934). Notas del cuaderno de trabajo. Los caminos. *Escuelas de España, segunda época, 2*, 26-32.
- Huerta, L. (abril, 1929). Pedagogía de las Artes. *Escuelas de España, primera época, 2*, 7-25.
- Julio, J. (octubre, 1935). Informaciones. Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga. *Escuelas de España, segunda época, 22*, 464-469.
- Laguéns, P. (1971). Relación entre educación estética y educación intelectual. *Revista Española de Pedagogía, 29(113)*, 67-78.
- López, E. (mayo, 1934). Biblioteca escolar. *Escuelas de España, segunda época, 5*, 12-20.
- López, E. (noviembre, 1934). La enseñanza del dibujo en la escuela graduada. *Escuelas de España, segunda época, 11*, 24-32.
- López, J., y Valle del, M. (2017). El Patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, (23)*, 215-232.
- Marín, R. (2010). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI, 29(1)*, 211-230.
- Mariscal, R., y Romero, A. (1998). Enseñanza de la lengua y la literatura en la Institución Libre de Enseñanza: fundamentos de una nueva didáctica. *Revista de educación de la Universidad de Granada, (11)*, 157-173.
- Olivares, R. (agosto, 1935). Valor educativo de los "Viajes de Gulliver". *Escuelas de España, segunda época, 20*, 351-355.
- Ortega, N. I. (1997). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada, (10)*, 97-107.
- Ortega, N. I. (1998). La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (12)*, 29-41.
- Autor1. (2017).
- Autor1 y Autor2. (2018).
- Autor1 y Autor2. (2019).
- Palacios, L. (1989). El mundo de los valores en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Real Academia de Córdoba, (116)*, 37-49.
- Paz, A. (abril, 1935). Curso para maestros en el Burgo (Málaga). *Escuelas de España, segunda época, 16*, 169-178.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dyquinson.

- Ramía, R. (junio, 1934). Proyectos escolares. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 14-19.
- Ramía, R. (junio, 1935). Construcción de una falla. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 265-271.
- Ruiz, L. (agosto, 1935). Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 373-377;
- Ruiz, L., y Andrés de, P. (octubre, 1935). Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 456-461.
- Ruiz, R. (septiembre, 1934). Páginas literarias para los niños. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 31-34.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 21-32.
- Sánchez, J. (febrero, 1935). La escuela y la moral. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 72-81.
- Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 378-381.
- Sánchez-Trincado, J. L. (agosto, 1934). Valor educativo de los films de dibujos animados. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 29-35.
- Sotomayor, M. V. (2003). Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza. *BILE*, (49-50), 111-124.
- Uría, J. (mayo, 1936). El señor Cossío maestro de arte. Recuerdos de un discípulo ya viejo. *Escuelas de España, segunda época*, 29, 194-214.
- Valdivieso, S. (2019). *Las misiones pedagógicas en Segovia: la visión de Escuelas de España* (TFG). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Vega, L. (noviembre, 1935). Folklore de León. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 519-525.
- Vidal, M. (octubre, 1930). La obra cultural de la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano. *Escuelas de España, primera época*, 8, 25-41.

Antonio Martín Moreno, Catedrático de la Universidad. Inició sus estudios musicales en el Seminario Menor de Granada (1959) con José Castañeda y Juan Alfonso García y en el Conservatorio de Música de Córdoba con Joaquín Reyes Cabrera y Rafael Quero, ampliándolos en el de Madrid con Julián López Gimeno, Manuel Carra, Federico Sopeña, Gerardo Gombau, Francisco Calés y Antonio Barrera Maraver, entre otros, obteniendo el Título Superior en 1973. En 1969 finalizó la Licenciatura en Filosofía y Letras (Sección Filosofía) en la Universidad Pontificia de Comillas (Santander y Madrid), y en 1970 la Licenciatura en Filosofía Pura en la Universidad Complutense (Madrid). Una beca de "Ayuda a la formación de personal investigador" (1972-1975) le permitió proseguir su especialización musicológica en el Instituto Español de Musicología del CSIC de Barcelona con el profesor Miguel Querol, bajo cuya dirección realizó su tesis doctoral sobre "Las ideas musicales del P. Feijoo y la polémica que suscitaron: orígenes e influencias", defendida en octubre de 1975 en el Departamento de Arte de la Universidad Autónoma de Barcelona, ante el tribunal integrado por Francisco Rico, Francisco Bonastre, Miguel Querol, José Bleuca, y Martín de Riquer obteniendo la máxima calificación y el Premio Extraordinario de Doctorado. Ese mismo año se le concedió el Primer Premio Nacional del "Concurso Permanente de Composición e Investigación Musical" del Ministerio de Educación, en su primera edición (BOE de 26.12.1975) y fue becado por la Fundación Juan March, para la que realizó una amplia investigación sobre la vida y obras del compositor Sebastián Durón (1660-1716). Amplió su formación musical gracias a numerosas becas que le permitieron asistir a cursos en la Academia Chigiana de Siena (Italia), Música en Compostela, cursos de Pedagogía Musical Ataúlfo Argenta (Castro Urdiales) y cursos Manuel de Falla del Festival Internacional de Música y Danza de Granada, entre otros.

by Ana M. Vernia

ANTONIO MARTÍN



Ana M. Vernia ¿Por qué la música en su vida?

Antonio Martín

Mi padre era médico y, como es frecuente en esta profesión, un gran melómano. Un hermano suyo tocaba la flauta en la banda de mi pueblo, Churriana de la Vega, pero como en el caso de los musicólogos de mi generación, todo comenzó en el Seminario Menor de San Cecilio, en Granada. Interno a los once años en dicho Seminario se nos ofreció la posibilidad de recibir clases particulares de piano, y mi padre por supuesto que dijo que sí. Recuerdo el nombre de aquel profesor de piano, José Castañeda, que trabajaba en un Banco. Por otra parte, por aquellos años, década de los 60 del siglo pasado, la iglesia fomentaba especialmente la música, y en el Seminario teníamos clases diarias de solfeo en las que yo fui bien pronto profesor para mis propios compañeros. La actividad litúrgica tenía una constante presencia musical y semanalmente íbamos a la Misa mayor de la Catedral de Granada en la que cantábamos bajo la dirección del maestro de Capilla, Valentín Ruiz Aznar. En el Seminario la música era constante: el coro, el canto gregoriano, el harmonium (el órgano de la Iglesia de N^o. Señora de Gracia, del Seminario, estaba destruido desde la guerra civil). Así que fui pasando desde los once años por todas estas actividades, organista, cantor, coralista, profesor de música... y con todo el repertorio del Canto Gregoriano y de la polifonía española e italiana que se cantaba en su contexto litúrgico.

Al mismo tiempo recibí clases durante los veranos (mi familia residía en Villarrubia de Córdoba) de Joaquín Reyes Cabrera, excelente profesional, director del Conservatorio de Córdoba, y de su ayudante, el pianista Rafael Quero. Joaquín Reyes continuaba sus clases de Armonía conmigo por correspondencia durante el curso, cuando yo estaba en el Seminario Menor de Granada. Así me fui examinando en el Conservatorio de Córdoba, y en Granada también recibí clases de Juan Alfonso García. La actividad musical del Seminario era tal que llegamos a contar con una orquesta formada por los propios seminaristas, en la que primero toqué el violín y acabé dirigiendo, y que ganó algún concurso provincial.

Eran tiempos en los que, a nivel oficial, la educación musical era casi nula. Sólo había conservatorios oficiales, de titularidad estatal, en

Madrid, Sevilla, Córdoba, Málaga, Valencia y Murcia. El Conservatorio Victoria Eugenia de Granada, que el próximo 2022 cumplirá su primer centenario, entonces no era oficial y sus enseñanzas no tenían validez académica, siendo sus profesores absolutamente vocacionales. Ignoro si recibían algún sueldo, pero de recibirlo por parte del Ayuntamiento o de cualquier otra institución local, debía ser míserimo.

A los dieciocho años abandoné la carrera eclesiástica y continué en Comillas y luego en Madrid mis estudios de Filosofía Pura, simultaneándolos en el Conservatorio de Madrid con Julián López Gimeno y Manuel Carra en piano, Antonio Barrera en Armonía, Gerardo Gombau, Federico Sopeña, Antón García Abril, Francisco Calés Otero,... Fue una época muy intensa y formativa.

Entonces conseguí una beca de Formación de Personal Investigador en sus primeras convocatorias, para trabajar en el Instituto Español de Musicología del CSIF en Barcelona, con el profesor Miguel Querol, de quien fui alumno en la segunda edición de los Cursos Manuel de Falla del Festival de Granada en 1971, y me animó a que trabajara con él. En el citado Instituto trabajé bajo su dirección y realicé mi tesis sobre "El P. Feijoo y las ideologías Musicales del siglo XVIII en España" que defendí en la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad en la que comencé mi actividad universitaria gracias a la invitación que me hizo Francesc Bonastre, compañero en el Instituto Español de Musicología y entonces director del Departamento de Arte de la Universidad Autónoma de Barcelona. Un dato curioso es que mi contrato universitario comienza el 1 de enero de 1974, porque ese año, el entonces ministro de Educación, el granadino de Armilla, Julio Rodríguez Martínez, reformó el calendario universitario haciéndolo coincidir con el año natural, lo que se llamó "Calendario juliano", que obviamente sólo duró ese año y le costó el cargo en 1974.

Usted, con un importante bagaje musical y relacionado con la filosofía, ¿considera que la educación en general necesita más humanidades o el futuro reclama formación profesional?

Depende del modelo de sociedad que que-

ramos. La mejor manera de dominar al ser humano es convirtiéndolo en ignorante e infundiéndole sólo ideas de tecnología y productividad al servicio de las oligarquías. Este asunto está tan claro desde la Antigüedad que las Artes se clasificaron en dos categorías: Las ARTES LIBERALES, propias del hombre libre, que eran siete, como las notas musicales: Aritmética, Geometría, Astronomía, Música, (que hoy llamaríamos Ciencias), y Gramática, Retórica y Dialéctica (lo que hoy serían las letras).

El resto de Artes se denominaban ARTES SERVILES, ARTES VULGARES, y en la Edad Media ARTES MECÁNICAS, diferenciando así a las enseñanzas producidas mediante procedimientos manuales, de las producidas por el pensamiento.

Las ARTES VULGARES incluían la Arquitectura, la Escultura y la Pintura, por su actividad manual que comprendía todo lo que hoy se considera como Artesanía.

Si queremos una Sociedad libre y en progreso constantes, las Humanidades son IMPRESCINDIBLES, incluyendo por supuesto en ellas lo que más tarde se denominó BELLAS ARTES, la Arquitectura, Escultura y Pintura.

Es curioso cómo el propio Leonardo, humanista y como tal excelente músico, reivindicó para la Pintura la condición de Arte Liberal, que ya tenía la Música, justificando su argumento con la utilización de los esquemas numéricos, tan omnipresentes en la Música, aplicados a la Pintura,

Desde sus investigaciones, a lo largo de la historia, como percibe la educación musical en España

Desde el punto de vista histórico-filosófico la Música fue la más importante Arte Liberal, la culminación de las enseñanzas del número, enseñanzas que los Catedráticos de Matemáticas impartían en las Universidades, comenzando en sus programas docentes por la Aritmética, a la que seguía la Geometría, continuaba con la Astronomía y culminaba con la Música, que contiene en si misma la Armonía que rige al Cosmos (el mundo exterior al hombre, es un concepto que se atribuye a Pitágoras) y al Microcosmos, que es el Hombre, un pequeño mundo reflejo del gran mundo.

Los grandes filósofos, Pitágoras, Platón, Aristóteles, y todos los demás, sintieron el enorme poder e influencia de la música en el ser humano, sin ser musicólogos, y por esta razón la Música fue la actividad que más se investigó y teorizó, comenzando por Pitágoras, que consigue reducir el fenómeno sonoro, invisible e inaprensible, a dimensiones físicas, como la longitud de las cuerdas y tubos que producen los sonidos. A partir de ahí fue imparable la investigación musical.

Se trataba de controlar los parámetros musicales para controlar y utilizar el poder de influencia de la música en el ser humano, distinguiendo siempre que la música vocal, que lleva un texto y un mensaje potenciado por la entonación, era preferible a la música instrumental, cuyos efectos e influencia en el ser humanos son evidentes pero más complicados de analizar.

Por eso se consideró que el Músico es quien piensa y analiza a través de la razón, como ya decía el mismísimo Boecio, "Sin la música, ninguna disciplina puede ser perfecta, puesto que no puede existir nada sin aquella. Se dice que el Universo se mantiene unido gracias a determinadas armonías sonoras y que los propios cielos permanecen en rotación gracias a ciertas modulaciones armónicas".

Los filósofos vieron que la Música tiene dos aspectos: uno de arte Liberal, que formula e investiga la teoría, las escalas, las relaciones, etc., que fue el realmente valorado, y otro de Arte Servil, que es el del instrumentista que no reflexiona sobre lo que hace, por mucha habilidad y virtuosismo que tenga.

En la Universidad del Renacimiento siempre estuvieron presentes esos dos aspectos, el teórico y el práctico, como en todas las demás disciplinas que se organizaban en teoría y práctica, ésta con su componente manual dirigido por la teoría y la investigación. Francisco Salinas, Catedrático de Música en Salamanca en el siglo XVI lo describe muy bien: mitad de las clases son teóricas y la otra mitad prácticas, aplicación de la teoría en el canto, que es el instrumento del que todos disponemos.

Todo esta introducción ha sido necesaria para responder a la pregunta: históricamente la educación musical en España funcionó como en el resto de Europa, con su presencia en la enseñanza Universitaria en la que se conjuga-

ba teoría y práctica, además de en las capillas catedralicias, que seguían también el mismo procedimiento teórico-práctico. A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX se suprimen las enseñanzas musicales universitarias y son sustituidas por la creación de los Conservatorios, el primero el de Madrid en 1830.

Lo cierto es que, a partir de ahí, la estética y la investigación musical perdieron terreno respecto a la técnica manual virtuosística, de lo que se quejarán los grandes protagonistas de la educación a fines del siglo XIX, como fue, entre otros, Francisco Giner de los Ríos, de la institución Libre de Enseñanza, que reclamaba al Conservatorio de Madrid una enseñanza que incidiese en las bases fisiológicas, físicas, estéticas e históricas de la Música.

La respuesta final es que hay que recuperar esa imprescindible unión y relación entre Teoría de la Música, en toda su amplia acepción como arte Liberal, y la práctica mecánica de la misma. A grandes rasgos ahí está el reto de la educación musical, en unir esos dos importantes componentes como son el humanístico/liberal con el práctico/mecánico.

Su experiencia en la Universidad le ha permitido estar conectado con la formación docente ¿cuál es su percepción sobre la educación musical en educación primaria?

Tiene que ver con todo lo que acabamos de decir. La música es la más humanística de las disciplinas por su interdependencia entre teoría (en toda su extensión) y práctica, lo que la conecta con todas las demás enseñanzas: Matemáticas, Literatura, Física y Química, Idiomas, Arte, etc. etc. Es decir, es la asignatura que si se utiliza transversalmente, añadiéndole -por supuesto- los imprescindibles conocimientos teóricos que podemos reducir a cuatro parámetros, muy fáciles de entender como son el RITMO, la MELODÍA/ALTURA, la TEXTURA (en sus cuatro variantes de Monódica, Contrapuntística, Armónica y Heterofónica) y el TIMBRE, se convierte en la más eficaz disciplina educativa. Y hay que distinguir (lo que habitualmente no se suele hacer) entre sus dos manifestaciones principales: la MÚSICA VOCAL, con sus recursos tan extraordinarios en esta transversalidad, y al mismo tiempo diferentes de la MÚSICA INSTRUMENTAL. Distinguir la riqueza y

versatilidad de ambos géneros es fundamental para obtener los mejores resultados de la educación musical.

Dicho todo esto, una educación musical basada en la enseñanza de la Flauta de pico es un auténtico error y la causa de lo poco que se ha avanzado en la consideración social de la música y en la valoración de su tremendo poder educativo. Quién haya sido el responsable... habría que investigarlo, pero una vez más parece que pudiera estar detrás la industria y el negocio.

Confieso, por otra parte, que espero y deseo que esta situación en la Educación Primaria haya cambiado en los últimos tiempos.

También tiene una estrecha relación con los Conservatorios. Que prefiere: Universidad de las Artes o Integración en la Universidad o mejor quedarse como estamos

Efectivamente, la primera plaza que obtuve como funcionario fue la "Cátedra de Historia y Estética de la Música, de la Cultura y del Arte" (ambicioso título) en 1978, en el Conservatorio Superior de Música de Málaga en el que ejercí durante cinco años. Ya entonces abogué junto con mi colega y excelente amigo Antonio Gallego Gallego, compañero en las citadas oposiciones, y professor en el Conservatorio de Madrid, y junto con Mariano Pérez Gutiérrez, entonces director del Conservatorio Superior de Música de Sevilla (ya fallecido), porque se cumpliera la Ley General de Educación de 1970, de Villar Palasí. Que establecía que antes de 1980 (y lo recuerdo de memoria de tantas veces como lo he repetido y utilizado) "Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación Universitaria en sus tres ciclos en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan". De ahí surgieron las Facultades de Bellas Artes que exigieron su cumplimiento.

Si la ley ya estaba, lo que había que haber hecho es cumplirla, pero los conservatorios oficiales de entonces, salvo Madrid y Sevilla, se opusieron ante el temor de no tener su profesorado los requisitos para entrar en la Universidad.

El Ministerio de Cultura de 1979, de la UCD, ofertó una Ley de Enseñanzas Artísticas en la que participamos todos los profesores de conservatorio y que, consecuentemente, resultó muy beneficiosa para el profesorado, pero tampoco creo que hubiera sido la solución, pues suponía estar al margen del Ministerio de Educación (o de Universidades), que es donde hay que estar. El hecho es que la Ley de Enseñanzas Artísticas no se aprobó y nos quedamos sin la una y sin la otra.

La “adscripción” a la Universidad es absolutamente fácil y a continuación debe venir la “incorporación”, aplicando las mismas condiciones que al resto del Profesorado universitario. En mi experiencia personal viví dos momentos en los que creí que sería posible: el primero en 1983, año en el que el Rector Antonio Gallego Morell, que gestionó el que el Conservatorio Victoria Eugenia de Granada fuese, por fin, oficial, me pidió que me trasladase de Málaga a Granada con el doble objetivo de continuar las enseñanzas musicales en la Universidad y de organizar las del Conservatorio en su nueva situación. Obviamente era una ilusión de Gallego Morell que, al cumplir su mandato al año siguiente, se frustró, porque su sucesor en el rectorado no compartía esa posibilidad.

La segunda oportunidad fue en abril de 2013. Con el apoyo del entonces rector, FRANCISCO GONZÁLEZ LODEIRO, geólogo, pero gran melómano y convencido de la importancia de la Música, organizamos en la Universidad de Granada un encuentro dedicado a “La Universidad y los Conservatorios Superiores de Música”, con la participación de representantes de los Conservatorios andaluces, así como de Madrid, Valencia y otras provincias, así como representantes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Pero como en la anterior ocasión, hubo Conservatorios que rechazaron reivindicar la incorporación.

Las intervenciones se publicaron en nuestra revista digital MAR, “Música de Andalucía en la Red”, http://mar.ugr.es/static/MAR_Revista/*/*4 aunque el citado enlace no está operativo al completo.

Pero a la pregunta tengo que responder con el viejo dicho “Más vale malo conocido...” La Universidad tiene mil recursos y autonomía para acoger y potenciar estas enseñanzas. Lo de la “Universidad de las Artes”... no me con-

vence, dada la negativa experiencia que sobre experimentos parecidos tenemos ya en este país. José María Vives Ramiro, Catedrático del Conservatorio de Valencia, ya jubilado, describe con precisión la negativa experiencia valenciana en su artículo publicado en la Revista MAR citada.

Cómo valora su paso por el Consejo de la Música del Ministerio de Cultura y el Consejo de Programación de la Orquesta Nacional de España.

No pertenezco a partido político alguno y siempre he defendido mi independencia profesional así como la necesidad/obligación de los profesionales de ponerse al servicio de la sociedad cuando son requeridos para ello. En 1983 se me propuso hacerme cargo del Festival Internacional de Música y Danza de Granada y de los Cursos Internacionales Manuel de Falla, en la nueva situación de la descentralización del Estado y creación de las Autonomías. El Festival de Granada siguió dependiendo del Ministerio de Cultura con la participación de la Junta de Andalucía y Ayuntamiento y Diputación de Granada y me tocó realizar la descentralización en la gestión del Festival, que por primera vez se programaba y gestionaba desde Granada y con la figura de un Director, en este caso yo, en lugar de lo que hasta entonces se llamaba Comisario, que en realidad hacía de ejecutor en Granada de las decisiones tomadas en Madrid por los Directores Generales de Cultura, hasta este momento responsables de la organización del Festival.

Fue una época muy distinta a la actual, en lo que al ambiente político se refiere. Había grandes ilusiones por hacer nuevas cosas y mucho entusiasmo por parte de los políticos de entonces, fuesen del signo que fuesen. Así que tuve toda la libertad para diseñar el Festival y los Cursos Manuel de Falla, sin presión alguna, aplicando los criterios que he expuesto antes: recuperación de nuestro patrimonio musical en la programación de los espectáculos del Festival combinando lo Internacional, lo Nacional y lo Andaluz, y en los Cursos programando a los mejores especialistas entonces de todo el mundo como profesorado con el objetivo de ponernos al día. Fueron unos años muy intensos e ilusionantes en esta gestión a la que finalmente renuncié para poner en marcha la titulación de Musicología de la Univer-

sidad de Granada, estudios que comenzaron en 1990/91, hace ahora treinta años. Era el objetivo: mientras no se consoliden las enseñanzas musicales, todo lo demás es accesorio y pasajero.

Igualmente guardo un buen recuerdo de mi paso por el Consejo de la Música del Ministerio de Cultura y el Consejo de Programación de la Orquesta Nacional de España, donde siempre defendimos a la música y músicos españoles y en el que había un ambiente de normalidad política y cultural que hoy parece que ha desaparecido. Con mi colega y amigo Emilio Casares se hicieron grandes proyectos, entre otros el Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, Congresos, etc. Conseguimos que se tuvieran en cuenta a los musicólogos e intérpretes en los Premios Nacionales de la Música, y así se les concedió a propuesta mía el Premio Nacional de Música a Guillermo González, a Gonzalo Martín Tenllado al luthier José Ángel Chacón y tantos otros. En cuanto al Consejo de Programación de la Orquesta Nacional de España nos reuníamos con regularidad y el director de la ONE exponía la programación y teníamos debates sobre la misma, tratando de evitar que se produjeran las malas prácticas e insistiendo siempre en la necesidad de programar música española, tratar los periodos desde el Clasicismo al siglo XX, recuperar patrimonio musical español y encargar obras. Es cierto que a algún director no le gustaba mucho este tipo de diálogos, pero algo sí debimos influir.

Eran otros tiempos de mayor normalidad y objetividad en la gestión. Pero, como suele ocurrir en estos casos, el ministro que me había propuesto y con el que colaboré y el partido al que pertenecía, sabían que yo no pertenecía al mismo, mientras que los de la oposición creyeron que yo era por lo menos un simpatizante: el hecho es que desaparecí de las listas de protocolo de uno y otro desde entonces.

Es una lástima que no pueda funcionar este país con la normalidad que está prevista en su organigrama: los funcionarios somos profesionales independientes, al servicio del Estado cuando se nos reclama, y no de intereses partidistas o de otro signo.

Arte y cultura se han visto afectadas por la covid, aunque han sido un importante alivio contra el estrés social. No obstante,

todavía seguimos defendiendo su valor. ¿Cree usted que la falta de apoyo al arte y la cultura dependen de las voluntades políticas?

Esta pregunta tiene que ver con aquella de las Humanidades. Estamos asistiendo a una peligrosa e inquietante deriva hacia las políticas neoliberales, y en éstas las Humanidades, con sus Artes Liberales, propias de un hombre libre, no son bien vistas. El Arte y La Cultura, las Humanidades, nos ayudan y orientan en nuestro pensamiento y progreso personal y cultural. Pero el peso de esas políticas anti-humanidades alcanza a todos los partidos y gobiernos, en mayor o menor medida y, consecuentemente, generan una forma de pensar en la sociedad en su conjunto que infravalora el mundo del Arte y de la Cultura. El caso de la Música es todo un ejemplo: lo poco que se avanzó a partir de la Ley Villar de 1970, la LOGSE y alguna más, se está desmontando paulatinamente, incluso con este nuevo gobierno, en teoría más progresista, pero que no lo acredita en la LOMLOE. Es muy decepcionante y triste la evolución de la política y, consiguientemente, de la Sociedad. A menos Humanidades, lo que quiere decir menos Música, Artes, Filosofía, Literatura, Latín y Griego, Historia... más confrontación y mucha menos libertad.

He recogido de su blog algunas afirmaciones, incluso cita a nuestro D. Quijote, para poner en valor a la música, concretamente los cuatro puntos de "minutos musicales". ¿Cuál es su opinión respecto al doble currículum de nuestro alumnado de música? Y por otra parte ¿Considera usted que debería cambiar o adaptarse el currículum oficial, para disminuir esa carga?

Supongo que por el doble currículum se refiere a esa carga de ocupar todas las horas en dos centros que imparten enseñanzas distintas. Es un disparate, y también desde la época del gobierno de UCD, en que comenzamos a ser invitados a asesorar a los diversos Ministerios de Educación y de Cultura, (mi recuerdo para mis compañeros José López Calo, Oriol Martorell, Dámaso García Fraile, Francesc Bonastre, ya fallecidos, y para Emilio Casares, todos ellos compañeros de estas experiencias) fue otro reto y propuesta continua: la necesidad de

crear Institutos de Enseñanzas Artísticas, en las que se combinaran tanto las regladas como las musicales. Y es que ejemplos no faltan, pues es así como se hacía en las Escuelas de Seises o niños cantores de las catedrales. Era función del Maestro de Capilla el educar a estos niños en la Música y en las Letras, y el ejemplo perfecto es el de las grandes escuelas musicales como la de Montserrat de la que han salido excelentes músicos, como mi maestro, Miguel Querol o, más recientemente, Josep Pons, hecho que ha resaltado en su discurso como Doctor Honoris Causa de la Universidad Autónoma de Barcelona, (a la que me siento tan ligado por haber sido mi primera Universidad): “La Escolanía de Montserrat marcó mi vida”, dicen los titulares de la prensa al referirse a su discurso. ¿Por qué no se hacen? No interesa enseñar a los alumnos, a los ciudadanos a pensar por sí mismos. Lamentable, pero cierto

sofía, porque tiene los dos aspectos que tanto fueron objeto de investigación: la razón y los sentidos.

Para finalizar ¿qué consejo daría a los futuros docentes de música?

Que sean conscientes y orgullosos de que la Música es la actividad más humanística de todas, la primera en la consideración de los filósofos de todos los tiempos, la que nos conecta con el resto de las disciplinas. Que miren las conclusiones de los neurocientíficos actuales (no ya de los musicólogos) que están descubriendo ahora lo que Pitágoras, Platón, Aristóteles, y tantos otros descubrieron hace dos mil quinientos años: que la Música es la primera y más importante de las disciplinas en la Educación. Pero ojo: Músico es el que piensa por la razón, el que sabe dar explicación de su arte, de sus secretos, de sus conexiones con todo el mundo del saber, con los conceptos de los textos que se cuentan y se cantan, con la experiencia y percepción de los sentidos a través de los sonidos, con el inmenso poder de éstos en el ser humano: Ritmo, Melodía, Textura, Timbre. Que el docente lo tiene que practicar, experimentar, e investigar a través del canto y de los instrumentos musicales. Quien tiene esta concepción, es el Musicus, el poseedor de un Arte Liberal, propio de seres libres. Quien sólo se queda con la manualidad de pulsar un instrumento, o en la corchea y la plica sin pensar que solo es un medio pero no un fin, recibe en la tradición musical el nombre de ese instrumento: “Cantor”, “oboe”, “trompa”, fuera de las Artes Liberales y dentro de las Artes Serviles. Por eso fue tan importante la música en la Filo-

Emily Akuno is professor of music of The Technical University of Kenya. She is currently Deputy Vice-Chancellor in charge of Academic Affairs at the Co-operative University of Kenya. Emily does research in music in culture, music performance and music teacher education. Her current project is developing creativity for youth empowerment and sustainable development



by Ana M. Vernia

EMILY AKUNO

Ana M. Vernia **Why music in your life?**

Emily Akuno

Music is a gift. According to my late mother, her mother (my maternal grandmother) was renowned singer. And so the love for and talent in music run in our larger family.

At a personal level, music grounds me. It settles me during turbulent moments, and gives me a pleasant way of engaging with the realities of life.

You have held important positions of responsibility. How do you perceive music education worldwide?

Global trends in music education, especially during this Covid-19 season, spell the triumph of human creativity. The human spirit of resilience, ability to bounce back, and attitude of hope have shown through as teachers adapted remote teaching strategies to keep learners musically equipped, and musicians adapted strategies to keep music in the air. The online spaces that had hitherto been patronized by a select few have become the lifeline for most of us.

There's diversity in definition and appreciation of what is referred to as music education. There are, equally, diverse spaces for the teaching (or more importantly, learning) of music. What one might call informal is quite formal when broken down into the pertinent content, time-frame (however elastic) and procedures. The musical expressions themselves are different from one community to another.

But a running definition prevails, for me – that music education is the sum total of activities that individuals undertake that lead to the acquisition of knowledge and the development of skills (including skills to apply that knowledge) that enable them to gain meaning in the presence of a music stimulus, and thus participate meaningfully in music-based activities in their community.

This, to me, sums up music education globally, because with music's communal attributes, people's ability to engage in it contributes to the making of communities. Music education is therefore a robust field.

Music is part of the culture of a country and is very important for human development. Why do you think music is not fully integrated into formal education?

I wonder if there's a true understanding of the role that music plays in human existence? Because if planners knew, they would avail it to all learners.

For much of Africa, the procedures of oral traditions clearly distinguish between, thereby articulating the need for, a general music education that I call (arts) literacy, and the training of professionals. This, to me, is a basic right because music is a means of engaging with things to do with life and living, and hence the value of the general music education. Nonetheless, society has formal activities that require good quality music, and hence the need to train musicians at a professional level. The communities that benefit from an educational engagement would help define and determine the scope of music education, so that local relevance is maintained.

I think the other challenge with music is, as a cultural emblem, the decision as to which music to include in education faces education planners, especially those in multi-lingual, hence multi-cultural, classes and schools. Finally, the integration of music into 'formal' education requires that somebody owns the decision to move in that direction. Without champions for music education, it might remain a 'filler-subject'.

A lot of research in music education is currently underway. The ISME presents many investigations in different fields and context. Do you consider that the research being carried out has a considerable impact on society?

Yes, I do. I know that ISME research outcomes have an impact on society. I wish to single out some of the projects that ISME members conduct in the community. I remember my own ISME-sponsored project that empowered young learners in rural Kenya to build confidence, among other observed character traits.

ISME members' research findings inform practice, with some of it leading directly to curri-

culum changes. The different contexts of our members' research require different types of knowledge. Whenever I see reports of comparative research, or multi-site investigations, I am persuaded that the much hoped for networking and collaboration are taking place.

Finally, ISME members are thought-leaders in their respective countries and work stations. These influential positions open doors for the research output that is readily available to members through the IJME and RIEM to be embedded in development plans and activities.

In these times of pandemic, what would you say has been your perception of the benefits of music?

I come from a community where there's music for and in all occasions and activities. I have noticed that, sometimes, the catastrophes yield more music than the celebrations. The place of music in creating a sense of normalcy or stability, and providing means of coping, has been confirmed, if not entrenched in our thinking these past several months. The world sings to rally support for suffering populations. The world has 'sung', in various virtual choirs and orchestras/bands in solidarity with those who are ill or bereaved. Music is a social emblem, and a socializing activity. People look to each other when things are tough. Music's role in enabling this coming together when physical gatherings could not happen is but one of the many values of music that we have experienced.

We know that in the SDGs, the most important thing is to eradicate hunger and poverty, but we also know that education plays a relevant role. Do you think governments are aware of the potential of music education to improve the SDGs?

For as long as music practice is associated with pleasure and entertainment only, and its life-enhancing attributes downplayed, music education will escape the focus necessary for it to be on the spotlight towards attainment of the SDGs. Music education, music in education, education through music ... and any other applications of music, are crucial for the training of human beings in a holistic manner.

Besides, the creative economy that thrives on music and is an employer of thousands for whom music is the means of alleviating poverty and getting access to decent food, shelter etc.

I am persuaded that governments are aware of the potential of music education to attain the SDGs, but they probably focus on activities that are deemed to have direct impact on the areas targeted by the SDGs.

If you had powers, what three things would you improve in this world?

Attitudes of humans – to show respect for 'the other';

The curriculum – especially at lower levels of education – so that learners spend much time in discovery through play;

The socio-economic situation in Africa.

Finally, what advice would you give future music teachers?

I see a tendency for parents to approach a good performer AFTER a show to apply for music lessons for their children, in support of my notion that the best musician should be the music teacher.

I suggest that future music teachers learn to make music with and for self, and then with and for others. That mastery of the vocabulary and technical elements in music will enable them become 'good', successful and effective teachers.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**ECOCUENTOS MUSICALES COOPERATIVOS
PARA LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DEL
PROFESORADO DE INFANTIL**

**COOPERATIVE AND MUSICAL ECO-STORIES FOR THE ARTISTIC TRAINING OF
EARLY CHILDHOOD TEACHERS**

**Autora: Diana Díaz González (Universidad de Oviedo)
Coautora: Raquel González Roldán (Universidad de León)**



RESUMEN

El trabajo en equipo es una competencia fundamental en la formación del alumnado universitario en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, para un aprendizaje activo y significativo del estudiante, teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades personales mientras se motiva el aprendizaje con una organización de grupo cooperativo más eficaz. En este artículo proponemos un plan estructurado para la implementación del aprendizaje cooperativo en una experiencia de proyecto dirigido al alumnado de Primer Curso del Grado en Educación Infantil. Se trata de un proyecto de innovación que vincula las asignaturas de educación artística, de manera que se valora la interdisciplinariedad para conectar el desarrollo de la expresión musical y plástica, a través de la elaboración de ecocuentos musicales por equipos. En la planificación del curso se exponen además las adaptaciones para la enseñanza no presencial, en la última fase de proyecto, durante el confinamiento a causa del Covid-19.

En este proyecto nos planteamos identificar las habilidades y prácticas del alumnado en las que debe insistirse para desarrollar de manera eficaz el trabajo en equipo. Consideramos profundizar en la experiencia del alumnado en los equipos. Para ello proponemos un plan de evaluación que permitiera seguir las prácticas y comportamiento del alumnado en los equipos, para fundamentar luego sus percepciones, basadas en su experiencia en el aprendizaje cooperativo. Realizamos así una investigación cuanti-cualitativa, descriptiva interpretativa; en la que empleamos cuestionarios de autoevaluación del alumnado para la recogida de datos en diferentes fases de la implementación de la metodología.

Con las producciones infantiles de temática medioambiental colaboramos en la sensibilización hacia los problemas ambientales, conectando diferentes comunidades educativas. En tiempos de crisis sanitaria aportamos esta propuesta creativa, de manera que involucramos a centros y familias utilizando el medio virtual, poniendo en valor el arte en la educación.

PALABRAS CLAVE

Metodología, Trabajo en equipo, Educación artística, Educación musical, Universidad

ABSTRACT

Teamwork is a basic competence in the training of university students in the European Higher Education Area, for an active and a meaningful student learning, taking into account the development of individual skills, and while learning is motivated with a more effective cooperative group organization. In this article we propose a structured plan for the implementation of cooperative learning in a project experience aimed at students of the First Year of the Degree in Early Childhood Education. In this article we explain the bases of an innovation project that links artistic education subjects, in such a way that interdisciplinarity is valued to connect the development of musical and plastic expressions, through the elaboration of musical eco-stories by teams. In the planning, the project adaptations for distance learning are also exposed for the last phase of the project, during the confinement due to Covid-19.

In this project we propose to identify the skills and practices of the students that must be emphasized in order to develop teamwork effectively. We consider studying the experience of students in their teams. For this we propose an evaluation plan that would allow the monitoring of the students practices and behavior in team to later base their perceptions, based on their experience in cooperative learning. Thus, we carry out a quantitative-qualitative, descriptive-interpretive research, in which we use student self-evaluation questionnaires to collect data in different phases of the implementation of the methodology.

Through environmental-themed children's productions we collaborate in raising awareness of environmental problems, connecting different educational communities. In times of health crisis, we have made this creative proposal, in such a way that we involve centers and families using the virtual medium, valuing art in education.

KEYWORDS

Methodology, Teamwork, Artistic Education, Musical Education, University

1. INTRODUCCION: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Esta experiencia de proyecto conecta con las necesidades actuales de revisión de métodos y recursos en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, ante la demanda de un aprendizaje activo y significativo del alumnado, mientras éste desarrolla competencias para su inserción profesional (Unión Europea, 2015/C 417/04). Los cambios en el sistema universitario requieren de la planificación, reflexión y acción por parte del profesorado, siendo consciente de la demanda de un aprendizaje centrado en el alumno y alumna, de manera que se potencia la docencia presencial más participativa y la no presencial como aprendizaje autónomo del estudiante. El trabajo del alumnado en grupos cooperativos, para desarrollar diferentes comportamientos y habilidades individuales, así como para la adquisición de conocimientos, ha sido tratado por diversos autores, según el trabajo en equipo es una competencia básica para su formación integral y su futuro profesional (Pegalajar y Colmenero, 2013). Así, es necesario profundizar en la implementación del aprendizaje cooperativo (AC) en la universidad y en la formación inicial del profesorado, también para su conocimiento de metodologías activas e integradoras para la enseñanza.

En este artículo proponemos un plan estructurado para la implementación del AC en un proyecto dirigido al alumnado de Primer Curso del Grado en Educación Infantil, que recién llega al centro debe abordar prácticas artísticas dentro de un grupo numeroso, en asignaturas específicas: Didáctica de la Expresión Musical y Didáctica de la Expresión Plástica. Estas fueron las asignaturas vinculadas al proyecto al que dedicamos este artículo: "Ecocuentos cooperativos: un proyecto interdisciplinar para la formación artística del alumnado del Grado de Educación Infantil", financiado por el Plan de Apoyo a la Innovación Docente 2019, de la Universidad de León. Las sesiones prácticas de dichas asignaturas se dedicaron al proyecto de trabajo cooperativo, orientado hacia la elaboración de cuentos musicales, como producciones artísticas globalizadoras, que permitieron

profundizar en las posibilidades del lenguaje y expresión artísticos.

Valoremos la importancia de la educación artística en Educación Infantil, para los distintos ámbitos del desarrollo de los niños y niñas, a través del valor educativo de la música, así como las experiencias y posibilidades expresivas de la plástica, para la reconstrucción de las experiencias del infante. El lenguaje musical y el plástico se combinan perfectamente para trabajar otros contenidos o valores; en este caso, para promover acciones cotidianas basadas en la sostenibilidad medioambiental, entre alumnado de diferentes etapas educativas. Se trató de ecocuentos para ver, escuchar e interpretar, elaborados con materiales desechables, tanto para las escenografías y vestuarios, como para la fabricación de instrumentos, incorporando además las nuevas tecnologías, imprescindibles en la adaptación del proyecto para la enseñanza no presencial por la crisis del Covid-19.

En esta investigación nos planteamos identificar las habilidades y prácticas del alumnado en las que debe insistirse para desarrollar de manera eficaz el trabajo en equipo, lo que relacionamos con la competencia para cooperar que han tratado autores como Zariquiey (2016). Así, consideramos necesario profundizar en la experiencia del alumnado en los equipos, para lo cual articulamos un plan de evaluación que permitiese comprobar en qué medida se iban logrando los objetivos y el trabajo efectivo entre los participantes. Procuramos seguir las prácticas y comportamiento del alumnado en los equipos durante la implementación de la metodología, para fundamentar luego sus percepciones, en tanto implicarían un procesamiento cognitivo basado en su experiencia en el AC.

Este enfoque conecta con el nivel de cooperatividad al que se refería Pujolàs i Maset (2009a), relacionado con la eficacia del AC según una serie de factores que harían posible la cooperación. Estos elementos se vinculan a las características del AC, y se han manejado

distintamente en aportaciones para la medición de los elementos del AC, sobre todo en niveles educativos previos, como el instrumento más completo que proponen Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto (2017). Respecto a la Educación Superior, en los últimos años predominan propuestas de herramientas para el análisis de la percepción y actitud individual del alumnado sobre el AC, y otros estudios más aislados como el de León del Barco, Mendo, Felipe, Polo del Río y Fajardo (2017) para la medición de la potencia de equipo tras la práctica de técnicas cooperativas; o la experiencia de Heredia, Moreno, Denton y Calzado (2013) en ingenierías, que tiene en cuenta la valoración final del funcionamiento del grupo, además de las valoraciones individuales. Precisamente, las investigaciones parecen orientarse principalmente hacia la evaluación y la integración de las nuevas tecnologías en el AC, en cuanto a la educación universitaria.

De entre las experiencias que revisamos en los estudios de formación de maestros y maestras, Pegalajar y Colmenero (2013) utilizan la escala propuesta por González y García (2007), como instrumento de valoración del AC para el desarrollo de capacidades y habilidades individuales para trabajar en equipo frente a otras metodologías. Además, Orozco (2019) propone su programa para la formación en el AC de los futuros docentes de Infantil, con la práctica de una serie de dinámicas y técnicas; en la misma línea que Giménez (2014), valorando éste el AC para el desarrollo de todo el alumnado. También se ha empleado el Cuestionario sobre la actitud ante los grupos de Trechera (2009), sobre las ventajas de trabajar en grupo, valorando la heterogeneidad de un grupo bien cohesionado, la participación equitativa, el logro de objetivos comunes, para favorecer el desarrollo individual que influye en la eficacia del equipo.

Más completa encontramos la investigación de García Cabrera, González y Mérida (2012), con su Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES), en cuanto a la percepción acerca del funcionamiento de los equipos, con sus diferentes dimensiones, incidiendo en la composición y funcionamiento de los grupos, y cuestiones relativas a su rendimiento y producción. También es interesante que se contemple la valoración del AC para el rendimiento y conocimiento de las materias universitarias, como en López,

Corrales, Corchuelo y Blanco (2015), aunque aquí no se especifican las capacidades que implica el trabajo en equipo. Entre otras investigaciones de interés, Cigarán, Peñacoba, Écija, Velasco, Rodríguez y Vara (2011) tratan la influencia del trabajo en equipo en la autoestima, la autoeficacia y el afecto de los estudiantes.

2. METODOLOGIA Y CRONOGRAMA PARA EL CURSO: DESARROLLO Y ADAPTACIONES DEL PLAN PARA LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL

En esta investigación valoramos los beneficios del AC para mejorar el rendimiento y la motivación hacia el aprendizaje, mientras desarrollamos la tolerancia y el respeto intergrupales, las habilidades sociales del alumnado, mejorando el clima de aula para el aprendizaje de futuros maestros y maestras que deben experimentar metodologías activas para afrontar los nuevos retos sociales en la escuela (Díaz-Aguado, 2005). Para ello, aplicamos una revisión estructurada de la metodología siguiendo a Iglesias, González y Fernández-Río (2017) en el plan de proyecto.

Así, implementamos el AC en tres fases basadas en los ámbitos de acción que propone Pujolàs i Maset (2009b), y por las que el alumnado ha de querer, saber y poder trabajar cooperativamente. En la primera fase de esta experiencia, durante septiembre-octubre, desarrollamos sesiones de cohesión grupal y sensibilización hacia el AC, a través de adaptaciones de dinámicas que permitieron también trabajar contenidos del temario. En "Conozcámonos musicalmente" (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017), adaptamos la ficha individual del alumno como herramienta de evaluación inicial de la materia musical. Permitted obtener información más amplia del alumnado mientras éste intercambiaba gustos y preferencias musicales, potenciando el diálogo.

También realizamos "Érase una vez, Los Trotamúsicos" sobre la famosa serie televisiva, protagonizada por cuatro animales que, de camino a Bremen, superan aventuras que resuelven con las aportaciones de todos (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). Esta dinámica, en la que por equipos esporádicos los estudiantes asumen los roles de los animales mú-

sicos para alcanzar un objetivo común, sirvió para introducir las bases del AC, destacando la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Otro ejemplo fue "Parejas de adivinanzas sonoras", adaptación de "Los refranes", para fomentar el trabajo por parejas que han de reconocerse a través de la emisión de sonidos, imitando objetos y animales, representados en pares de bits. Consistió en una práctica para la posterior sonorización de los textos inventados de los ecocuentos, utilizando la voz, el cuerpo y materiales desechables, de manera creativa.

En noviembre, ya en la segunda fase de proyecto, la formación de los equipos base se realizó al azar, con la atribución de los cargos, y reflexionando sobre la constitución del equipo, para realizar ajustes si era necesario, utilizando un *Contrato de equipo*. La adaptación de este documento permitió poner en común las características, fortalezas y debilidades, intereses y motivaciones individuales, en relación a las aportaciones de los estudiantes dentro del equipo, para fomentar su compromiso con el mismo. Los equipos, de 4 y 5 integrantes, procuraron mantenerse para dar estabilidad al desarrollo de proyecto, aun con las modificaciones oportunas en el segundo semestre, según los alumnos matriculados y algunos conflictos que requirieron de la mediación de las profesoras.

En la segunda fase se adaptaron técnicas simples en talleres para la realización de los ecocuentos, mientras reforzamos la cohesión grupal, teniendo en cuenta que las diferentes fases de la metodología se abordan de manera sucesiva y también complementaria. Así, alternamos "1-2-4", "Folio giratorio" y "Lápices al centro" (Pujolàs i Maset, 2009b), utilizando un esquema de guion sonoro para consensuar por turnos las ideas para la sonorización. Con dichas técnicas se trabajaron también habilidades vocales y rítmicas para la elaboración de las dos partes musicales de los ecocuentos. Una de ellas consistió en la interpretación de una canción con texto inventado y acompañamiento rítmico con instrumentos que luego se sustituyeron por cotidiáfonos: objetos sonoros fabricados con material reciclable. Entre otros aspectos, con estas técnicas se pretendió trabajar el consenso, el respeto hacia las ideas de los demás y la participación equitativa. Además, adaptamos "Uno para todos y todas" (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017) para definir una coreografía grupal.

Cada movimiento se concretaba por consenso en el equipo, para luego practicar hasta que todos dominasen la parte definida. En diferentes momentos, la profesora pedía a uno de los integrantes del equipo al azar que explicase las decisiones de grupo para el baile.

En Desarrollo de la Expresión Plástica se realizaron de nuevo estructuras simples, para trabajar la parte plástica y visual del proyecto, dentro de la segunda fase, hasta marzo. Esto, tras revisar la formación de los equipos. Se recurrió al "1-2-4" para trabajar el punto y la línea, elementos que luego el alumnado desarrolló de manera creativa para el montaje de los cuentos. En este caso, se decidió trabajar puntualmente en grupos esporádicos para favorecer la integración, al persistir problemas de convivencia. Esto llevó a revisar los Contratos de equipo e insistir en las normas para la cooperación, así como revisar los cargos y funciones que en el semestre anterior habían mantenido los equipos de manera rotativa, teniendo ahora en cuenta necesidades de la enseñanza no presencial:

- Portavoz: asegura la cohesión del grupo; es el enlace con las profesoras; atiende el foro en consenso con el equipo.
- Secretario/a: anota en consenso ideas; responsable del portfolio y de su envío.
- Encargado/a del material: reparte y cuida del material; se asegura de que sus compañeros disponen de la documentación y material necesarios.
- Supervisor/a: dirige ensayos; anima la participación; asegura la correcta aplicación de contenidos.

Así, se abordó el diseño y elaboración, con material desechable, de decorados, escenografías y vestuarios, trabajando contenidos propios de la asignatura y fomentando el desarrollo creativo del alumnado. Ello, a través del uso de elementos de la expresión plástica, como el color, las texturas o la composición, con fines expresivos, adaptándolos a los estereotipos de cada personaje y a los contenidos del mensaje de cada cuento. Este trabajo se prolongó durante la tercera fase de proyecto, con técnicas complejas como "El Puzle" de Aronson para trabajar los valores expresivos

del color. Cada equipo partió de una fotografía seleccionada por consenso, para interpretarla, editándola y asociándola, por colores, con las emociones básicas. Cada integrante escogía una emoción de común acuerdo, reuniéndose con los “equipos de expertos”. Después, cada estudiante volvía a su equipo base para poner en común lo aprendido y responder a las preguntas planteadas por la profesora.

A mediados de marzo, con el cambio a la enseñanza no presencial, planificamos la presentación de las creaciones del alumnado en grabaciones virtuales, más los tutoriales de cotidiáfonos, en sustitución de talleres presenciales de construcción de instrumentos en los colegios. La adaptación al formato audiovisual de los ecocuentos condujo a nuevos procesos creativos, al profundizar el alumnado en las posibilidades que ofrecían las nuevas tecnologías para la interpretación. En confinamiento continuamos la última fase, con la adaptación de técnicas complejas como “Investigación grupal” (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017) para fabricar los cotidiáfonos. Esta técnica introdujo a los estudiantes en el trabajo virtual. Realizaron un trabajo inicial de búsqueda individual de información, para luego llevar a una puesta en común y elaborar el trabajo grupal en consenso.

De este modo, se adaptaron los planes de trabajo utilizando el Moodle, y destacando las videoconferencias, tareas y foros para las puestas en común, y los archivos en la nube para compartir información. Procuramos fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación del aprendizaje, así como la adquisición de estrategias para la planificación del trabajo y la resolución de problemas tanto técnicos como personales, procurando mejorar el compromiso activo del grupo, en la línea de las comunidades virtuales de aprendizaje que tratan Trujillo, Cáceres, Hinojo y Aznar (2011). En el proceso de grabación, el programa ActivePresenter, para la grabación multipantalla, y el servicio de videollamada Google Meet, para registrar interpretaciones sucesivas en un solo archivo, fueron las herramientas más utilizadas; seguidos de editores como VivaVideo, antes que otras plataformas para la grabación de videos musicales colaborativos. Para grabar los tutoriales de cotidiáfonos prevaleció el uso de dispositivos móviles.

A partir de junio conectamos vía correo electrónico con los colegios de León, obteniendo respuesta del CEIP Ponce de León, La Asunción, Villa Romana y Divina Pastora. Se envió a los equipos directivos el enlace a una carpeta compartida con las producciones infantiles, y los tutoriales se dispusieron en un nuevo canal de YouTube, “Expresión Artística en Educación ULE”. Finalmente, nuestra experiencia pudo vincularse a otro proyecto de innovación coordinado desde la Universidad de Oviedo, “La enseñanza universitaria colaborativa: Propuesta de servicio a la comunidad desde el ámbito artístico-musical”.

3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación se ha utilizado una muestra de conveniencia no probabilística, formada por 85 estudiantes de Primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de León, matriculado en las asignaturas obligatorias de Desarrollo de la Expresión Musical y Plástica, cada una de 6 créditos ECTS, en el primer y segundo semestre respectivamente. Se trata principalmente de mujeres, siendo el 14,11% hombres, y la edad media, comprendiendo de 17 a 33 años, es de 21,84. El 68,22% del alumnado comprende de 17 a 20 años, siendo el 32,94% del total de una edad de 18. La oferta de módulos de Formación Profesional en Educación Infantil influye en la edad del alumnado que, una vez concluye el módulo, decide completar los estudios de la titulación. Se trata de una investigación cuanti-cualitativa, descriptiva interpretativa; en la que empleamos cuestionarios de autoevaluación del alumnado diseñados *ad hoc* para la recogida de datos en diferentes fases de la implementación del AC, más el cuestionario para las comunidades de centros educativos, de valoración de las producciones didácticas finales, según recoge la Tabla 1.

Tabla 1 Plan e instrumentos de evaluación utilizados durante el curso de realización de proyecto.

Evaluación inicial (septiembre)	Cuestionario individual para analizar los conocimientos y percepciones del alumnado sobre el AC con vistas a su introducción en el desarrollo habitual de las clases (COPAC)
Fase I del AC (hasta fines de octubre)	Evaluación individual de las dinámicas “Conozcámonos musicalmente”, “Los trotamúsicos”, “Parejas de adivinanzas sonoras”
	Cuestionario individual de autoevaluación fase I del AC
Fase II AC (noviembre–marzo)	Autoevaluación individual y de equipo sobre el trabajo cooperativo (fin de primer semestre)
	Cuestionario individual de autoevaluación de fase II AC
Fase III AC (marzo–junio)	Evaluación individual de las técnicas “El puzzle”, “Investigación grupal”
	Autoevaluación individual y de equipo sobre el trabajo cooperativo (fin de segundo semestre)
Evaluación final (junio–julio)	Cuestionario COPAC
	Cuestionario para comunidades educativas (valoración de producciones finales)

Con lo dicho, trabajamos en la elaboración de instrumentos que permitiesen evaluar las diferentes fases del AC. En esta experiencia utilizamos sendos cuestionarios para las dos primeras fases, siendo de mayor consistencia el de fase segunda, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,73, frente al coeficiente de 0,60 del cuestionario de fase primera. Se utilizan escalas con 5 niveles de valoración –de 1 a 5, de menor a mayor acuerdo–, de 18 y 26 ítems para las fases primera y segunda, respectivamente. En el cuestionario de fase uno se combinan ítems relacionados con habilidades para cooperar, autoconcepto, motivación hacia el trabajo en equipo, autoconfianza, la comunicación y autoestima. Se incorporan 4 preguntas abiertas sobre la utilidad de las dinámicas realizadas, las sensaciones del estudiante durante su desarrollo, posibilidades de mejora de la primera fase y la necesidad o no de realizar más dinámicas.

En cuanto a la segunda fase, partimos de las categorías de los cuestionarios de final de semestre que describimos más adelante, con ítems que se refieren a la cohesión de equipo, resolución de conflictos, organización de equipo (gestión del tiempo; estructura interna de grupo, dentro y fuera del aula), responsabilidad individual, participación equitativa. Se incluyen 10 ítems relacionados con la fase anterior (en cuanto a cooperación, autoconfianza, motivación hacia el AC, autoconcepto

y autoestima) con la idea de comprobar si se logran los resultados inferidos de la fase dos, teniendo en cuenta para ello la necesidad de desarrollar los aspectos fundamentales en la fase anterior que aseguran el trabajo cooperativo. El cuestionario de segunda fase se completa, coincidiendo ya en mitad del curso, con 4 preguntas abiertas que se refieren al conocimiento y percepción del alumnado hacia la metodología; esto es, los aspectos más o menos útiles del AC según cada estudiante, en qué consiste para el estudiante el AC, si considera aún necesario la realización de dinámicas y otras observaciones oportunas.

Paralelamente, diseñamos dos cuestionarios del alumnado para cotejar, al finalizar cada semestre (coincidiendo en fase dos y cierre de fase tercera), resultados del cuestionario de equipo –en cuanto al procesamiento grupal autónomo, por el que el equipo analiza en consenso el trabajo y relación entre los integrantes– y resultados del cuestionario individual del trabajo en equipo; siempre considerando que “las actividades cooperativas deben evaluarse fundamentalmente a través de procesos de autoevaluación, ya que se circunscriben a planteamientos que deben ser interiorizados por el alumnado” (Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández-Río, 2020, p. 55). Se trata de escalas de Likert con 4 niveles (nunca/a veces/casi siempre/siempre), de ítems vinculados a una selección de 4 elementos del AC: inter-

dependencia positiva (incluye la ayuda mutua; implicación para lograr los objetivos de equipo), participación equitativa (participación en la realización de tareas y en la aportación de ideas, según el planteamiento de estructuras cooperativas), responsabilidad individual (planificación del trabajo según el tiempo y las funciones del cargo en el equipo) y habilidades interpersonales (escucha y respeto hacia los demás). Se añaden preguntas abiertas sobre la utilidad de la metodología y pros y contras del trabajo en equipo, además de la distribución y planteamiento de los roles y funciones, en el cuestionario individual; que en segundo semestre se completa además con una pregunta sobre las limitaciones para el desarrollo de la metodología en la enseñanza no presencial. En el instrumento grupal se plantean aspectos a mejorar juntos en el trabajo en equipo.

La evaluación de las fases primera y tercera se completa con cuestionarios de valoración de una selección de dinámicas y técnicas desarrolladas en distintos momentos de implementación de la metodología: "Conozcámonos musicalmente", "Parejas de adivinanzas sonoras", "Los Trotamúsicos", "El Puzzle", "Investigación grupal". Utilizamos escalas de 5 a 7 ítems con 4 niveles –más observaciones del alumno/a– para valorar los aspectos siguientes sobre las dinámicas: participación e integración, clima de aula, valoración de las aportaciones de los demás, capacidad de consenso, valoración positiva de la cooperación, conocimiento de los/as compañeros/as, la motivación hacia el aprendizaje y la actitud de la profesora. Para las técnicas se incidió en la participación e integración del alumnado, su valoración de las aportaciones de equipo, la utilidad de las estructuras para el aprendizaje y la actitud de la profesora.

Como muestra la Tabla 1, al inicio y final de proyecto se pasó el Cuestionario validado para analizar los conocimientos y percepciones del alumnado sobre el AC con vistas a su introducción en el desarrollo habitual de las clases, COPAC (Registro de la Propiedad Intelectual del Principado de Asturias, nº 05/20181190). Agradecemos a sus autores, Jesús C. Iglesias Muñiz y Eduardo Iglesias Gutiérrez habernos facilitado este instrumento todavía inédito, que plantea dos dimensiones: qué es y para qué sirve el AC (con 23 ítems) y organización y funcionamiento de los equipos; papel del profesorado (17 ítems), más 2 preguntas abiertas acerca de las ventajas e inconvenientes del AC

y sugerencias de mejora de la metodología.

Hay que señalar que las respuestas al COPAC en la evaluación final, pese a los canales virtuales, quedaron mermadas respecto a la muestra inicial; como veremos, las autoevaluaciones individuales y de equipo permitieron completar resultados a final de curso. Además, para la evaluación final de las producciones infantiles se facilitó un formulario online a los centros y las familias, con preguntas de opción múltiple sobre los elementos musicales y plásticos utilizados en los cuentos y tutoriales, y 4 apartados con escalas de 4 niveles para valorar la importancia de la educación artística en la edad infantil, la utilidad del proyecto en la formación de futuros docentes, la participación en las actividades a través del medio virtual, y la utilidad de estos productos didácticos para la sensibilización medioambiental de los niños y niñas.

4. RESULTADOS

En los cuestionarios de primera fase se obtuvieron medias superiores a 4 en la escala de 5 niveles, en 14 de 18 ítems. En relación al grado de acuerdo con las afirmaciones expuestas, las desviaciones típicas no evidenciaron variabilidad estadística significativa, salvo en los ítems "Me siento más cómodo/a trabajando en grupo, que cuando lo hago solo/a", con una media de 3,27 en el bloque de Motivación hacia el trabajo en equipo, y "Me siento tranquilo/a cuando tengo que participar en el grupo o la clase", con 3,15, en Autoconfianza. Esto indicaría cierta tendencia hacia metodologías más tradicionales; sin embargo, el alumnado mostraba predisposición hacia el AC, con una media de 4,27 en ítems como "Cuando no están de acuerdo conmigo, escucho otras opiniones y razono con los compañeros/as".

Las valoraciones más altas se situaron en "Me gusta crear un buen clima de trabajo en el grupo y la clase" (media de 4,80; Motivación hacia el trabajo en equipo), "Ayudo cuando me lo pide un compañero/a" y "Considero que las aportaciones de los compañeros/as son importantes para el éxito en la tarea grupal" (4,79 y 4,73; Habilidades para cooperar), "Considero que soy responsable en el desarrollo de las tareas cuando estoy en un grupo" y "La ayuda de mis compañeros/as puede ser útil para mi aprendizaje y desarrollo personal" (4,5 y 4,62; Autoconcepto), "Soy amable con la gente con la que me relaciono" (4,65; Comunicación).

La muestra consideró que las dinámicas de primera fase ayudaron a conocer mejor a sus compañeros y a mejorar el ambiente del aula, animando la interacción y participación de todo el alumnado, para ganar en confianza propia, y mientras se facilitaba el aprendizaje. Sin embargo, el 54% consideró realizar más dinámicas, e incluso mantenerlas durante el curso, para favorecer la integración del alumnado; esto, teniendo en cuenta que el 13,79% anotó la necesidad expresa de dilatar la fase, como así hicimos, debido a la falta de cohesión y para la mejora de la participación y desinhibición del grupo.

En cuanto a las dinámicas, las medias obtenidas en los cuestionarios superaron el valor de 3, sin desviaciones significativas, en escalas de 4 niveles, a excepción de "He aprendido algo nuevo sobre música durante la actividad" (2,87) en "Conozcámonos musicalmente", participando en este cuestionario específico, el 88,2% del total de la muestra. Este aspecto cabría tenerlo en cuenta en las planificaciones si, además de la cohesión grupal, buscamos ampliar conocimientos en el inicio de la asignatura. A esto se sumaba la sugerencia del alumnado de dedicar más tiempo al desarrollo de las dinámicas. En "Los Trotamúsicos" se obtuvo respuesta del 81,1% del alumnado, que valoró positivamente esta dinámica para el fomento de la imaginación con las aportaciones de los compañeros, para llegar a soluciones más creativas en grupos esporádicos, que inclusive sugerían variar en el desarrollo de la actividad para conocer a más compañeros y compañeros, y a la vez que el pequeño grupo les ayudaba a abrirse a los demás.

La utilidad de "Conozcámonos musicalmente" para ayudar a ganar confianza ante el grupo se destacó igualmente en resultados, mientras los estudiantes valoraban esta dinámica para encontrar puntos comunes y ampliar las interacciones entre ellos. No en vano, "Creo que esta dinámica mejora el ambiente de la clase" fue el ítem de mayor puntaje, con una media de 3,85. Con el 76,4% de participación en el cuestionario de "Parejas de adivinanzas sonoras", esta dinámica se valoró especialmente para reforzar contenidos de la materia e incluso para llevar al aula de Infantil, mientras los estudiantes apreciaban poder conocerse mejor por parejas.

En el cuestionario de segunda fase, con un 90,58% de participación, comprobamos que

los ítems residuales de la fase anterior, en cuanto a Habilidades para cooperar y Autoconcepto se mantenían en valores superiores a 4 en la escala de 5, aumentando ligeramente la media de ítems como "Me resulta fácil compartir ideas, conocimientos, reflexiones y materiales con mis compañeros/as" (Habilidades para cooperar; media: 4,36). También observamos resultados similares en las categorías de Motivación hacia la cooperación, Autoestima y Autoconfianza, aun manteniendo en 2 ítems mayor variabilidad ("Me siento más cómodo/a trabajando en grupo..." y "Cuando no están de acuerdo conmigo escucho otras opiniones..."). Por ello se decidió trabajar por grupos esporádicos en momentos puntuales y atender a posibles conflictos en tutorías, mientras se destacaban los beneficios del AC para salvar la resistencia de algunos estudiantes ante una trayectoria educativa posiblemente más individualista.

Respecto a la segunda fase se observaron mayores desviaciones en las cuestiones relativas al trabajo fuera del aula, antes aún de la crisis sanitaria, en los ítems "Hemos tenido problemas para poder trabajar como equipo fuera del aula" (Organización de equipo) y "Hemos utilizado las técnicas para la realización de trabajos fuera del aula" (Participación equitativa), siendo la media obtenida en este último ítem la más baja (3,86), respecto al resto de ítems de segunda fase, todos valorados por encima de 4. Las altas puntuaciones también sobre Resolución de conflictos reflejan sin embargo cierta contradicción, pues, aunque el 95% afirmaba no haber tenido problemas importantes en el seno del equipo, el ítem "Hemos sido capaces de solucionar los problemas que han surgido en el equipo", con una media de 4,47, presentó mayor variabilidad estadística, probablemente ante posibles dificultades del alumnado todavía para trabajar cooperativamente. No obstante, los estudiantes no consideraron necesario realizar más dinámicas, indicando en un 90% sentirse apoyados y valorados en su equipo, ayudando al buen funcionamiento del mismo, y cumpliendo cada uno sus tareas. En este sentido, se reconoce la utilidad de las técnicas para regular la actividad del equipo durante el aprendizaje. Solo un 2% afirmó haber revisado los roles en su equipo.

Más información sobre el funcionamiento de los equipos nos aportan los cuestionarios de autoevaluación individual sobre el trabajo en equipo y de autoevaluación grupal, al finali-

zar cada semestre (Tabla 1). Igualmente, en el cuestionario de equipo, el ítem “Hemos resuelto como equipo posibles conflictos y problemas durante las sesiones” vuelve a mostrar mayor desviación. Aparte, no se observan diferencias significativas entre los resultados promedios de los cuestionarios individuales y los de equipo – un indicativo de cohesión grupal–, y al finalizar el primer semestre todos los ítems se valoraron entre 2,18 y 2,90 de media, en sendas escalas de 4 niveles, adjudicando valores numéricos para analizar los resultados cuantitativamente.

Entonces, los ítems de mayor y menor puntaje, en el cuestionario individual sobre el trabajo desarrollado en equipo, fueron, respectivamente, “He escuchado y respetado a los demás durante las tareas y las exposiciones o interpretaciones” (Habilidades interpersonales; media: 2,90) y “He planificado bien mi trabajo según el tiempo y las funciones de mi cargo en el equipo” (Responsabilidad individual; 2,18). Según lo dicho, observamos correspondencia con los ítems más y menos valorados por equipo, en tanto “Hemos escuchado y respetado las opiniones de todos los integrantes” (2,85) y “Hemos repartido los tiempos de manera eficaz para completar las tareas” (Participación equitativa; 2,1).

Hay que considerar que haber utilizado escalas de medición más amplias podría haber facilitado resultados más significativos y ajustados. En cualquier caso, en las autoevaluaciones individuales y de equipo de final de curso denotamos cierto ascenso de promedios en todos los ítems, lo que indicaría avances en la práctica de la metodología, superando el valor de la mediana (2,5) y siendo 3 la calificación máxima, de nuevo en los ítems de escucha y respeto mutuo. Prevalecen puntajes algo inferiores para los ítems sobre Responsabilidad individual y Participación equitativa. No en vano, 6 de los 20 equipos indicaron problemas de implicación de algunos miembros, teniendo en cuenta, al respecto, cierta irregularidad de asistencia a clase.

Los problemas de coordinación de horarios, los diferentes lugares de residencia, dificultades de comunicación para llegar a acuerdos y un exceso en la carga general de tareas son aspectos que, según los estudiantes, entorpecieron el desarrollo de estructuras cooperativas fuera del aula, agravado esto en el segundo semestre, sin la interacción promotora presencial, a pesar de los medios virtuales, durante

el confinamiento. En este sentido, convendría buscar herramientas que ayudasen al profesorado en el seguimiento del trabajo cooperativo, máxime fuera del aula y cuando se trata de grupos tan numerosos. Esto mismo demandaba el alumnado ante la dificultad de mantener la organización de equipo durante el confinamiento –si bien, solo 4 equipos señalaban, ya a final de proyecto, una falta de implicación de algunos integrantes–, con problemas de comunicación debido entonces a los horarios, las limitaciones técnicas y los efectos emocionales ante una situación anómala de crisis sanitaria.

Hay que destacar los resultados obtenidos en las técnicas complejas. En cuanto a “El puzle”, la totalidad de alumnado encuestado –con una participación del 78,8%– afirmó sentirse cómodo y valorado durante la actividad, y más del 90% apreció el trabajo en equipos de expertos, de manera que constataba no haber tenido dificultades para llegar a acuerdos y aportar ideas de manera participativa durante la actividad. Todos los estudiantes valoraron positivamente la técnica para reforzar contenidos, con un 3,4 de media (sobre 4) –siendo dicho puntaje incluso el inferior en resultados–, así como la actitud motivadora y de apoyo de la profesora. Además, se consideró enriquecedor el poder trabajar con otros compañeros y compañeras, mientras se mantenía la estructura de los equipos base. En la “Investigación grupal”, ninguno de los promedios de resultados fue inferior a 3, participando el 81% del alumnado en el cuestionario específico. El 25% de los encuestados destacaba el esfuerzo añadido de los trabajos grupales online, a causa de las diferencias de disponibilidad horaria y la limitación de materiales para el taller de cotidiáfonos. En este punto, solo un 15% destacaba una participación no equitativa en sus equipos, mientras el 60% se mostró satisfecho del trabajo realizado.

En cuanto a la percepción del alumnado hacia el AC, en el ecuador del proyecto se destacaba principalmente el valor del apoyo y ayuda mutua en el equipo, así como la utilidad de compartir ideas y opiniones en un trabajo conjunto con objetivos comunes. En este sentido, se consolida la idea de que *todos aprendemos de todos*. Es interesante que, junto a las posibilidades del AC para hacer más eficaz y motivador el aprendizaje, a final de curso se destacan ideas sobre los beneficios del AC para el desarrollo personal, en cuanto a habilidades de comunicación y autocrítica, la escucha y

el autoaprendizaje. Esto mismo refleja el COPAC, aunque las respuestas a este instrumento se limitaron al 60% al final de proyecto. Llama la atención que solo 3 equipos considerasen como algo positivo las posibilidades que brinda el AC para el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y para aprender a coordinarse en un grupo. En este sentido, los problemas de comunicación y de organización que pueden darse, para lograr un trabajo equitativo, son los principales contras que anota el alumnado respecto al AC.

Esto ya se advertía en la percepción del alumnado en los COPAC iniciales, junto con la competitividad y los problemas de integración, en posibles contras respecto al AC. No descartamos que parte del alumnado tuviese experiencias previas en la metodología, en niveles inferiores de enseñanza o en los módulos profesionales. Pero es curioso cómo la dedicación que requiere el debate o los acuerdos en la organización de equipo, ajustando diferentes ritmos de trabajo, se identifican mayormente como contras (no como oportunidades para el desarrollo personal), y mostrando finalmente solo 6 estudiantes preferencia por el trabajo individual. Estas cuestiones indicarían cierta necesidad de adaptación de los estudiantes para trabajar con personas diversas. No en vano, sugerían escoger ellos mismos los compañeros y compañeras de equipo –los menos, en colaboración con las profesoras–, o variar periódicamente su composición. Si bien, se observa cierta controversia en este aspecto, dado que, en el COPAC, la formación de los equipos a cargo del docente, así como el mantenimiento de los mismos equipos durante las asignaturas, contempla, aun con variaciones estadísticas, valoraciones ascendentes en el cuestionario final.

No descartamos que las respuestas al COPAC de final de proyecto derivasen del alumnado especialmente motivado, con un 83% de los ítems en valoración ascendente. Entre los puntajes más elevados, el alumnado se mostraba partidario de favorecer la autoevaluación individual y grupal, y tenerla en cuenta para la calificación final de asignatura (según una media de 4,39 en las respuestas al COPAC), con la necesaria comprobación por parte del docente de la participación de todos los integrantes para la nota individual (4,42). Asimismo, el alumnado consideró más pertinente diseñar las normas cooperativas en acuerdo con el profesor (4,18).

En cuanto a las comunidades educativas de los centros de Educación Infantil, se obtuvieron 17 respuestas, siendo, excepto 1 sujeto de un equipo directivo, la mitad de equipos docentes y la otra mitad de familiares de los niños y niñas. Los textos sonorizados, así como los tutoriales, fueron las partes más valoradas de los ecocuentos por un 60% y 70% de los encuestados respectivamente, seguidos de la canción, el baile y los vestuarios. El 70,6% valoró positivamente los ecocuentos musicales para la sensibilización medioambiental de los niños y niñas, considerando el 76,5% que este tipo de iniciativas, en colaboración con los centros, puede ser muy útil para la formación y experiencia de los futuros maestros y maestras. Aun con las adaptaciones para la representación no presencial, los encuestados se mostraron participativos y motivados con el visionado de los tutoriales y las partes musicales de los cuentos, situándose todas las respuestas en este campo entre 3 y 4, en una escala de 4 niveles. Finalmente, la totalidad de encuestados dieron el máximo valor a la importancia de la educación artística en el desarrollo y formación de los niños y niñas.

5. CONCLUSIONES

Según los resultados, es necesario incidir en la importancia de la primera fase para la implementación del AC, ante la necesidad del alumnado de desarrollar habilidades para trabajar en equipos heterogéneos. La diferencia tiende a verse como un problema más que una ventaja, si bien se reconocen los beneficios de la variedad de ideas y opiniones, además del reparto de tareas, para resolver las prácticas. Cabe atender a la percepción del alumnado en cuanto que el AC favorece el aprendizaje individual y posibilita el desarrollo personal, pues podría mejorar la falta de implicación en el equipo de alumnos más reticentes, siempre que esto no derivase en individualismos y respuestas competitivas en detrimento de la cooperación, prevaleciendo sistemas tradicionales.

Los avances en la participación grupal de los estudiantes, además de la cohesión grupal mostrada en las autoevaluaciones, son buen síntoma en el desarrollo de esta experiencia. Asimismo, repararemos en cierta autocrítica del alumnado según las valoraciones que concede a la responsabilidad individual, más altas al inicio del proyecto. Si la responsabilidad individual se relaciona con la implicación para

el cumplimiento del trabajo de los diferentes miembros del equipo, es algo intrínseco a una adecuada organización del equipo, atendiendo a las particularidades descritas de la enseñanza universitaria. El profesorado debe ayudar a asegurar las estructuras cooperativas, lo que parece fundamental para mantener la cohesión grupal, evitando el trabajo en grupo tradicional, sin participación equitativa ni organización alguna. Para ello, cabe pensar en estrategias para su seguimiento, como alumnos observadores en los equipos; mientras las nuevas tecnologías pueden apoyar la comunicación y cooperación entre el alumnado, como propusimos para la tercera fase de proyecto.

Paralelamente, parece necesario elaborar instrumentos de evaluación por parte del profesorado para los procesos de acción-observación del AC, teniendo en cuenta la dimensión grupal y la dimensión individual del alumnado, igual que proponemos en esta investigación, mientras avanzamos en un plan de evaluación de las diferentes fases de la puesta en práctica de esta metodología. Asimismo, nos planteamos continuar en el desarrollo de actuaciones para la evaluación inicial en este tipo de proyectos, teniendo en cuenta las actitudes y relaciones de los estudiantes, las inteligencias predominantes, entre otras cuestiones. Por último, los programas cooperativos para la elaboración de producciones artísticas por equipos de trabajo, a la vez que motivan el desarrollo de las capacidades expresivas y creativas del alumnado universitario en conexión con diferentes materias, pueden suponer un marco de oportunidades de crecimiento, conveniente para su futuro ejercicio profesional y socioeducativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cigarán, M., Peñacoba, C., Écija, C., Velasco, L., Rodríguez, M^o de la F. y Vara, C. (2011). Influencia de la competencia de trabajo en equipo sobre la autoeficacia, la autoestima y el afecto en estudiantes universitarios. En M^o P. Bermúdez y A. Guillén (Comps.), VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos (pp. 157-161). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. https://www.ugr.es/~aepc/FE-CIES_16/LIBRODECAPITULOS.html
- Díaz-Aguado, M^o J. (2005). Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores. Madrid: Santillana.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D y Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33, 3, 680-688. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282017000300026
- García Cabrera, M^o del M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109. <http://revistas.um.es/rie/article/view/114091>
- Giménez, M. (2014). Aprendiendo aprendizaje cooperativo: una experiencia en un aula universitaria. *Pulso: Revista de educación*, 37, 231-248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4958558>
- González, N. y García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 6, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283799>
- Heredia, S., Moreno, J. C., Denton, C. D. y Calzado, E. (2013). Trabajo en grupo en la docencia universitaria de titulaciones científico-técnicas. En Tortosa, M^o T., Álvarez, J. D. y Pellín, N. (Coords.), XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica (pp. 753-766). Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/31305>
- Iglesias, J., González, L. F. y Fernández-Río, J. (Coords.) (2017). Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum. Madrid: Pirámide.
- León del Barco, B., Mendo, S., Felipe, E., Polo del Río, M^o. I. y Fajardo, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de psicodidáctica*

- tica, 22, 1, 9-15. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30038-2](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30038-2)
- López, M^a J., Corrales, N. M^a, Corchuelo, B., Blanco, M^a Á. (2015). Interdisciplinariedad a través aprendizaje cooperativo para la adquisición de competencias. *Campo abierto*, 34, 1, 103-121. <https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3635>
- Orozco, I. C. (2019). Aprendizaje Cooperativo en el Grado en Educación Infantil. Estrategias para su aplicación en el aula. En R. Porlán y E. Navarro-Medina (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 246-266). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Secretariado de Formación y evaluación de la Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=765384>
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *RED-U, Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 343-362. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5532>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881>
- Pujolàs i Maset, P. (2009a). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Pujolàs i Maset, P. (2009b). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-11.html>
- Trechera, J. L. (2009). *Trabajar en Equipo: Talento y talante. Técnicas de dinámica de grupos*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Trujillo, J. M., Cáceres, M. P., Hinojo, F. J. y Aznar, I. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educación*, 47(1), 95-119. <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/244624>
- Unión Europea. (2015). Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 417/25-35. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:2015:417:TOC>
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar Para Aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

HISTORIANDO PARA DISEÑAR.

**LAB_DISMUSEOS: UN LABORATORIO PARA
EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DEL
DISEÑO EN TIEMPOS DE COVID-19**

**HISTORING TO DESIGN. LAB_DISMUSEOS: A LABORATORY FOR THE
KNOWLEDGE OF THE HISTORY OF DESIGN A LOOK INTO THE YEAR THAT WAS
COVID-19**

**Julia García González
Sonia Ríos Moyano**



RECIBIDO: 26/04/2021

ACEPTADO: 15/05/2021

RESUMEN

El presente trabajo es una experiencia llevada a cabo en la asignatura *Desarrollo Histórico-Cultural del Diseño Industrial* del título de Graduado/a en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto, Escuela de Ingenierías Industriales de la Universidad de Málaga, impartida de febrero a junio de 2020. Lab_disMuseos surgió de esa necesidad de readaptar las actividades formativas y metodologías ya existentes a otras en las que se priorizase plenamente la red como un espacio de búsqueda de información, de fuente de inspiración y de trabajo compartido y colaborativo. Además, se muestra con detalle la metodología utilizada, el proceso de trabajo, los resultados y las acciones de mejora planteadas para el curso académico 2020/2021.

PALABRAS CLAVE

Innovación Educativa, Diseño Industrial, Educación Superior, Enseñanza Virtual, Covid-19

ABSTRACT

The present work is an experience carried out in the subject Historical-Cultural Development of Industrial Design of the title of Graduate in Engineering in Industrial Design and Product Development, School of Industrial Engineering of the University of Malaga, taught from February to June 2020. Lab_disMuseos arose from that need to readapt existing training activities and methodologies, to others in which the network was fully prioritized as a space to search for information, a source of inspiration and shared and collaborative work, in addition to showing in detail the methodology used, the work process, the results and the improvement actions proposed for the 2020/2021 academic year.

KEYWORDS

Educational Innovation, Industrial Design, Higher Education, Virtual Teaching, Covid-19

1. INTRODUCCIÓN. ADAPTÁNDONOS A LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En poco más de un año se suman por cientos las publicaciones académicas que narran las experiencias educativas a consecuencia de la covid-19 y seguramente se producirá un incremento en los próximos meses y años. Aquí aportamos nuestro granito de arena, en este océano que es la educación superior en modo no presencial (online), los retos y las soluciones encontradas, en ocasiones, sobre la marcha, entre tanto estupor, miedo y resignación ante lo vivido. Siempre se pretendió que el grupo permaneciera conectado y que, pese a la situación, se pudiese conseguir una docencia de calidad y unas actividades de aprendizaje motivadoras, nuevas y creativas para con el alumnado. La experiencia se llevó a cabo con el estudiantado de la asignatura *Desarrollo Histórico-Cultural del Diseño Industrial* de la Universidad de Málaga (España).

Esta asignatura comenzó el mes de febrero en modalidad presencial. En poco más de un mes de docencia se tuvo que impartir de manera virtual para un numeroso grupo de casi 100 estudiantes, coincidiendo plenamente con los peores meses del inicio de la pandemia y del periodo de readaptación apresurada de toda la docencia presencial al modo online, permaneciendo así hasta el mes de junio de 2020.

Siempre se siguieron las indicaciones de la Junta de Andalucía, la CRUE y la propia Universidad de Málaga. Como diría Faraón Llorens en una entrada divulgativa publicada en abril de 2020, “fue una docencia de emergencia y hubo que aprender a cómo cambiar el motor en pleno vuelo”. Esta analogía sirve para explicar que, ante una situación de emergencia, se tuvo que rediseñar toda la guía docente, completa, porque si se hubiese pretendido trasladar la actividad presencial a la virtual tal cual seguramente hubiese sido un auténtico fracaso.

La diferencia más significativa con respecto al modelo anterior es que mientras se produce el aprendizaje el profesor no está presente, por lo

que debe suponer y guiar esas actividades desde la propia experiencia. Insistimos pues que el objeto de esta publicación, parte del trabajo realizado por los docentes del grupo que quieren compartir su experiencia para mostrar las estrategias desarrolladas, además de explicar la evaluación de las acciones implementadas y reflexionar sobre el aprendizaje colectivo e individual en estos obligados tiempos de docencia *online* (Cervantes, 2020:19).

La asignatura se imparte en tercer curso, con una experimentalidad del 74% en sesiones teóricas y el 26% en sesiones prácticas. La finalidad de la asignatura en el contexto del plan de estudios es que el alumnado conozca los diferentes modos de aproximación al objeto industrial de diseño desde el punto de vista histórico e historiográfico. Por ello, tanto en los contenidos teóricos como prácticos, se insiste en lo que las corrientes historiográficas vienen a destacar, que el origen de la historia del diseño se inicia en la propia Revolución Industrial (Campi, 2007) estableciendo múltiples puntos de contacto entre el arte, las artesanías y las primeras producciones industriales (Calvera, 1997). De este modo, y progresivamente desde el s. XIX al s. XXI sus métodos de interpretación, bases pedagógicas, relaciones con la historia de los inventos, la aparición de nuevos materiales, la evolución tecnológica, etc. Concretamente el discente aprende la evolución de la consideración del objeto de diseño en un sentido multidimensional y los condicionantes estéticos, históricos y culturales que los ha determinado (Julier, 2010). Además, se hace hincapié en las fluctuantes relaciones de los objetos con su contexto y la influencia de la estética en la configuración de los objetos, subrayando las relaciones con los movimientos artísticos y las corrientes estéticas en el siglo XX (Calvera, 2007).

La asignatura completa la formación del estudiante con respecto a otros contenidos más específicos del aprendizaje del diseñador, ofreciendo una visión interdisciplinar del mismo

y ampliando su especialización hacia aspectos vinculados a la sociología, la filosofía y la estética, propio de disciplinas que estudian la estética de los objetos, junto a otros relacionados con los objetos en la sociedad; tales como la importancia del contexto, el consumismo o la globalización, entre otros.

Puesto que el estudiantado, futuros diseñadores, debe tener una base que le permita crear y desarrollar productos que se integren en la sociedad y la cultura actual, son numerosas las competencias del título que se desarrollan en esta asignatura. Se tienen en cuenta las soluciones técnicas actuales de respeto hacia el medioambiente, las prácticas sostenibles y la responsabilidad ética y profesional del mismo, haciendo un camino inverso desde la actualidad hasta los orígenes del diseño. No se puede crear de la nada. Hay que enseñarles a tener un conocimiento profundo y exhaustivo de la historia del diseño industrial y los movimientos artísticos y estéticos que los han condicionado, a la par que a aprender los estilos propios en diseño, cómo y dónde encontrarlos en los canales de difusión y comunicación que nos rodean.

Hay otras competencias transversales como la capacidad para resolver problemas, tener iniciativa, tomar decisiones, ser autónomo y creativo, encontrar formas nuevas de comunicación y difusión, mostrar sus habilidades y destrezas, así como la capacidad de discusión y debate de los conocimientos aprendidos en el entorno online en el que se integra la actividad. Las competencias específicas que se centran en el conocimiento de la historia y estilos de diseño para saber cómo analizar los objetos, así como entenderlo como un elemento de identidad clave en la sostenibilidad cultural, son las que se quiere trabajar con esta actividad concreta.

2. OBJETIVOS

Con carácter general, el objetivo principal del trabajo fue el de que el alumnado adquiriera tanto competencias específicas como competencias transversales a través del desarrollo de un proyecto en el que las capacidades de reflexión, pensamiento crítico, creatividad y toma de decisiones tendrían que estar presentes necesariamente.

Con carácter específico se buscaban los siguientes objetivos:

- No coartar el trabajo del alumnado. Para ello decidimos ofrecer dos variantes de la actividad que en su mayoría recogían la mayor parte de los objetivos.
- Permitir que el alumnado aprendiera a comunicar alguna pieza destacada de la historia del diseño industrial al gran público. Ello se procuró en aquellos estudiantes que eligieron la opción B (presentada en detalle el siguiente apartado) al plantear una propuesta de difusión en redes sociales.
- Abrir vías de comunicación entre la academia y la sociedad a través del uso de las redes sociales. Para ello el alumnado, dependiendo del tipo de público al que quisiera hacer llegar su estudio, utilizaba una red social u otra.
- Alentar la capacidad de toma de decisiones. Desde el inicio el alumnado debe tomar decisiones en tanto que tienen que seleccionar qué diseño estudiar, qué opción elegir, etc.
- Fomentar el discernimiento crítico. Ello se desarrollará mediante la selección de un diseño, de la documentación y gestión de la misma por parte del discente y su análisis puesto que necesita de la realización de una síntesis del devenir y características del mismo.
- Generar una aplicación práctica de su proceso creativo. Este hecho se fomenta en las opciones que procuran que el alumnado se enfrente a situaciones reales en su desarrollo profesional como son la mejora de un producto o su difusión.
- Posibilitar la indagación guiada sobre una pieza de su interés aumentando la capacidad de análisis de productos desde el conocimiento estético, histórico, hermenéutico, semiótico, sociológico y antropología del producto. Atendiendo a esta cuestión se realizaron sesiones guiadas en una periodicidad quincenal.
- Facilitar la reflexión sobre su trabajo. Para ello cerramos el trabajo con la inserción de unas conclusiones o reflexio-

nes finales sobre el proceso, necesarias para que el estudiante aprenda a valorar y evaluar su trabajo con vistas a una mejora futura.

- Generar la capacidad de mejorar un objeto creado por otro individuo mediante su rediseño o actualización pues supone una de las opciones (A) del ejercicio.
- Posibilitar que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado mediante la comunicación en el aula virtual y en redes sociales.
- Adquirir las herramientas necesarias que les permitan emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía pues los recursos y el vaciado de documentación

Todo ello ha sido realizado por los alumnos y bajo la supervisión de las docentes.

3. METODOLOGÍA

Al igual que multitud de colegas, como docentes de educación superior, debíamos dar una respuesta al estudiantado y utilizar todas aquellas herramientas que afortunadamente hemos tenido a nuestra disposición garantizando la calidad y adaptabilidad de las actividades formativas a distancia.

Las redes sociales (en adelante RR.SS.) constituyen una herramienta de comunicación clave para entender el comportamiento social del siglo XXI y cada vez están más presentes en el ámbito académico. Afirmamos que se observa un uso de éstas en una doble vertiente, es decir, de una parte, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, en el desarrollo de actividades formativas concretas (Maloney, Moss y Ilic, 2014). En esta segunda línea, y dentro de un entorno completamente virtual a consecuencia de la pandemia covid-19, se enmarca nuestra propuesta que viene a introducir el uso de las redes sociales en el ámbito académico, en concreto en esta asignatura que trata en esencia de la historia del diseño desde los orígenes hasta la actualidad más inmediata. Esta introducción de las RR.SS. permiten, una comunicación síncrona y asíncrona que traspasa el espacio de comunicación entre docente y discente, tradicional, como el de las

plataformas educativas virtuales tipo Moodle, plataforma que soporta la docencia online de la Universidad de Málaga. No quiere decir con ello que le quitemos valor a las plataformas virtuales, ya que ellas han sido el eslabón previo sin el cual no se hubiese llevado a la práctica una docencia online con garantías de éxito y calidad como la que se ha podido llevar a la práctica, tal como explica De Pablos *et alii*, donde dice que,

“las plataformas virtuales ofrecen el soporte tecnológico necesario que sustenta entornos de aprendizaje. Estas nacen en los años noventa como elementos facilitadores y novedosos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, y más concretamente en el universitario. A lo largo de estas dos últimas décadas han incorporado cambios sustantivos, tanto en el terreno tecnológico como pedagógico.” (2019: 64)

La introducción de todas las tecnologías posibles en el aula, además de los medios de comunicación usuales por el estudiantado supone “un cambio de paradigma en la concepción de la formación universitaria, que se reorienta hacia nuevos enfoques, buscando una enseñanza más sostenible” (De Pablos *et alii*, 2019: 60). Esta idea de búsqueda de una “enseñanza sostenible”, es una de las grandes bazas de la actividad, puesto que el respeto al medioambiente está presente, porque se generan menos trabajos físicos y lo que supone de gasto de papel, almacenamiento, etc., y afirmamos que su uso es más inmediato, creativo y motivador para el alumnado.

De otra parte, las RR.SS. permiten que el alumnado que comienza a aprender y entender la historia del diseño, pueda difundir su conocimiento a la sociedad promoviendo actividades a través de redes sociales como Instagram o Facebook al ser “un medio barato, potente e influyente que puede facilitar la comunicación e intercambio de ideas y opiniones” (Cantero *et alii*, 2018: 228). De hecho, estamos a favor de lo planteado por autores como Becerril *et alii*. al señalar que la incorporación de las TIC en la industria nos lleva a introducir también el uso de las mismas durante la formación universitaria (2019: 293) y además, consideramos que es necesario añadir la utilización de RR.SS. como una enriquecedora

plataforma en la difusión de los productos y la historia de la profesión ya que, atendiendo a los estudios de López Fernández (2015) y Campos Martínez (2015), las redes sociales son herramientas que se presentan al servicio del ciudadano para el desarrollo de su identidad social y, al mismo tiempo, como fuentes directas de aprendizaje (Blanco, 2017:3). Y “ante la abrupta e inesperada suspensión de sus actividades académicas, los sistemas educativos del mundo han recurrido a los medios digitales para continuar con sus actividades.” (Alcántara, 2020: 76). Siguiendo esta línea hemos querido utilizar todos los recursos que teníamos a nuestra disposición para facilitar la práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo conscientes de dos riesgos fundamentales que aporta Onrrubia al explicar que de una parte, la aplicación y uso de las tecnologías (llamadas TICs) en educación tienen una gran complejidad, puesto que pensar que su mera incorporación produzca una mejora es fruto de una “visión lineal y simplista”. De otra parte, el otro riesgo consiste en “centrar la discusión sobre la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos” (Onrrubia, 2016: 2).

Teniendo en cuenta los dos riesgos que nos presenta Onrrubia, la relación entre los medios tecnológicos y la educación se presenta compleja una interacción que sin duda representa una gran oportunidad, demostrando que el papel de los docentes en estos ambientes virtuales es una manera de crear un nuevo escenario de aprendizaje que apueste por el aprendizaje autónomo y colaborativo (Rodríguez y Espinoza, 2017: 92, 101). Pero no se puede hablar de aprendizaje colaborativo ni autónomo sin hacer referencia al papel del docente como guía del proceso, de modo que la confianza y el convencimiento será clave para que el discente encuentre una nueva zona de confort, un espacio para investigar y adentrarse por los caminos del conocimiento de la mano de un docente bien formado y seguro de lo que quiere que hagan sus alumnos. (Martínez y Prendes, 2008: 103). Volviendo a la experimentalidad de la asignatura, y pese a ser eminentemente teórica, necesita de ese “aprender a hacer” para que el alumnado sea capaz de prepararse para su trabajo futuro.

Si antes hacíamos alusión a las competencias del título enfocadas en la asignatura, ahora nos centramos en aquellas competencias que se refieren al saber hacer puesto que el nuevo espacio de aprendizaje nos presenta un esce-

nario único para experimentar. Por ello hemos querido ir más allá y no seguir el pronóstico de Abreu al inicio de la pandemia cuando señalaba que: “Enfrentando este desafío sin precedentes, la mayoría de los académicos grabarán sus conferencias usando una cámara web y las mismas diapositivas de la enseñanza presencial previa. Algunos optarán por enseñar en vivo utilizando herramientas de telecomunicaciones, impartiendo las mismas conferencias en línea en un pretendido horario normal de clases. Tan simple “onlinificación” de conferencias presenciales no dará como resultado experiencias positivas para académicos o estudiante” (Abreu, 2020: 5) ya que, como apunta Moreno-Correa, la innovación en los tiempos del coronavirus favorece la continuidad del proceso educativo y puede ser el punto de partida para el cambio que el mundo exige desde hace muchos años. (2020: 24).

Pese a todo, somos conscientes de que es un hándicap importante para la docencia presencial pasar a un modo plenamente online y que no es solo una cuestión de aprendizaje, de formación, de recursos y tiempo, sino que requiere de horas de aprendizaje, de ensayo y error, de testear lo propuesto, de hacer encuestas, de analizarlas, establecer propuestas de mejora e intentar implementarlas con alguna modificación para el siguiente curso. Un proceso de años que el covid-19 obligó a hacerse en pocas semanas,

“donde los estados de emergencia decretados globalmente han requerido una respuesta rápida. Sin embargo, incluso dentro de la crisis, uno de los objetivos principales es crear la mejor experiencia estudiantil posible en medio de un tiempo increíblemente turbulento”. (Abreu, 2020: 4)

y por ello estamos trabajando en acciones de mejora de cara al próximo año para que la transición de la docencia presencial a la online sea lo más fluida posible. Y como explica Abreu,

“Los desafíos actuales tienen el potencial de aumentar las expectativas de usar recursos en línea para complementar lo que las instituciones estaban haciendo antes, de una manera evolutiva, no revolucionaria, y ese es el impacto más permanente”. (Abreu, 2020: 7)

Por último, cabe resaltar que un pilar de la

práctica realizada ha sido la creatividad, pues consideramos que es una exigencia de la práctica profesional de nuestro alumnado vinculado a dos de las tres líneas que se asocian a ésta, es decir, las invenciones tecnológicas y la creación artística (De Melo y Yelichich, 2016: 47). De otra parte, en la sociedad actual “Delante de la cosificación y deshumanización sólo hay que volver la mirada a lo que nos hace más humanos, la creatividad” (Forés, 2016: 12) pues “creatividad, educación, innovación y espíritu emprendedor son conceptos que están ligados en la sociedad de conocimiento” (Tournián, 2012: 27) y es nuestra obligación como docentes potenciarlos desde la práctica universitaria.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se llevó a cabo con un grupo clase compuesto por 72 estudiantes que trabajaron en sesiones prácticas de grupos reducidos durante nueve horas totales a razón de 90 minutos semanales durante ocho semanas alternas en un seminario *online*.

El **#LabDisMuseos** se incluyó dentro del marco de la Red Docente de Excelencia *TransUMA Tech*. En el mismo se pretende que el alumnado adquiera competencias específicas, propias del grado y competencias transversales como son el conocimiento de sistemas de difusión de su ámbito en museos, fomentando

el pensamiento crítico y la generación de la creatividad plasmando nuevas ideas inspiradas en sus investigaciones previas. A pesar de poseer un carácter individual, en tanto que la entrega final se realizaba de este modo, en los seminarios del laboratorio se fomentó la puesta en común de dudas, desarrollo de los trabajos y se plantearon acciones de mejora.

El trabajo, se dividió en tres partes a desarrollar consecutivamente, tal como explicamos a continuación:

Primera fase: destinada a la “identificación” de localizaciones y fuentes de información iniciales; la segunda denominada “selección” centrada en la elección y estudio de un objeto de diseño; y la última fase con una doble opción en la que deberían difundir o modificar el diseño seleccionado.

Concretamente en la primera fase, es decir, la de identificación, debían, con un mínimo de cinco referencias en cada apartado, identificar los principales museos de diseño; identificar los principales museos de arte que incluyen colecciones de objetos de diseño; identificar las principales exposiciones de diseño del siglo XX; identificación de los principales documentales sobre diseño producidos en las últimas décadas; identificación de las principales conferencias impartidas sobre diseño (disponibles online); identificación de las principales CharlasTED sobre diseño.



Identificación

Vitra Design Museum
Este museo está dedicado a la investigación y presentación del diseño. Explora la relación del diseño con la arquitectura, el arte y la vida cotidiana.

<https://www.design-museum.de/de/informationen.html>

El museo se encuentra en Weil am Rhein (Alemania), construido en 1989 y diseñado

Museos de diseño

Exposición Machine Art del MoMA (1954)
En esta exposición se puso en valor el atractivo estético de los objetos industriales, que el museo empleó para realizar un concurso de belleza. Se exhibieron resortes, ollas, sartenes e instrumentos, que se mostraban como si fueran esculturas.

Exposición Internacional de Diseño Industrial Buenos Aires (1963)
La exposición determinó que un buen diseño debe ser funcional, económico, estético y atractivo. En ella se exhibieron los comienzos del diseño en Argentina.



DDR Museum
En este museo se muestra la vida cotidiana del antiguo estado de la República Democrática Alemana. Es decir contempla los objetos cotidianos de los ciudadanos alemanes de la época.

Se encuentra en la parte oriental de Berlín y fue inaugurado en 2006



<https://www.ddr-museum.de/de>

Exposición "El nuevo paisaje doméstico" MoMA (1972)
La exposición dedicada al diseño italiano mostró el montaje de distintos ambientes para vivir. Donde los procesos de producción industrializados son relegados por los aspectos estético-formales y simbólicos. De esta forma se consolidó el diseño radical, para superar las limitaciones de la técnica funcionalista. Desplazando a los que consideraban que



Figura 1 Imágenes del trabajo hecho por el alumnado.
Autor: Perdo Jesús Martínez Varela

Segunda fase: cada estudiante seleccionó un objeto de diseño que fuese un hito de diseño y que haya estado presente en alguna exposición o en alguna colección de algún museo e indicar su localización. Una vez seleccionado este se puso en relación con la historia del diseño atendiendo mediante la realización

de una ficha a su movimiento, autoría, características esenciales, materiales, procesos de fabricación, innovación tecnológica, etc., sin olvidar la parte social, es decir, el beneficio para la sociedad en la que se inserta.

2.1. Objeto elegido y relación con el diseño

El objeto escogido es The Red Blue Chair, la silla roja y azul en inglés. Esta silla está diseñada por Gerrit Rietveld en 1917. Es considerada de los primeros diseños de la corriente artística De Stijl, equivalente al neoplasticismo, para mobiliario. Los primeros prototipos de esta silla se hicieron sin pintar, los colores característicos se le añadieron posteriormente por la influencia de Mondrian.



El diseño seleccionado ha sido la cafetera Moka diseñada por Alfonso Bialetti en 1933. Para la compañía Bialetti que se dedicaba a la industria del aluminio en la segunda década del siglo XIX.



Alfonso Bialetti se formó en el proceso de fundido y procesado del aluminio en Francia. Las restricciones económicas de la época forzaron al uso del aluminio en el sector industrial italiano. En esta época de decadencia Bialetti descubrió que este económico material aportaba un sabor característico al café.



Para su diseño Bialetti combinó tecnología y estética, propia del diseño industrial de la época. Su cuerpo base es un poliedro de 16 caras, mientras que la tapa está formada por un hexágono, las formas rectas recuerdan al tallado de piedras preciosas. Esta conjunción y la falta de ornamentación identifica el movimiento en el cual se inspira, el Art Decó.

Figura 2. Imágenes del trabajo realizado por el alumnado en el transcurso de la segunda fase. Autores: Pedro Jesús Martínez Varela y Cristina Piñero, 2020.

Tercera fase: había dos líneas de trabajo u opciones. La primera opción (A) consistía en que el alumnado diseñase un plan de difusión social del objeto seleccionado. En tal caso el alumno debía partir de encontrar la manera de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo puedo hacer llegar a la sociedad con menor conocimiento en diseño la relevancia del objeto seleccionado? Para ello se les proponía utilizar los medios y redes sociales que tenían a su disposición durante el confinamiento, adaptando ese plan de difusión a las particularidades de la red social y utilizando el hashtag **#Lab-DisMuseos**.

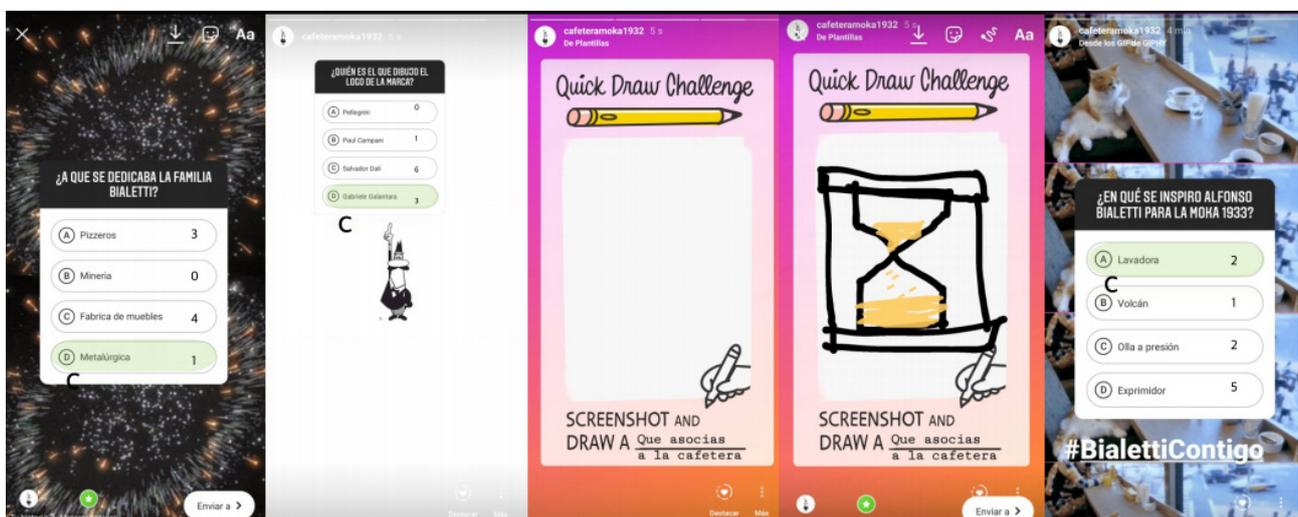
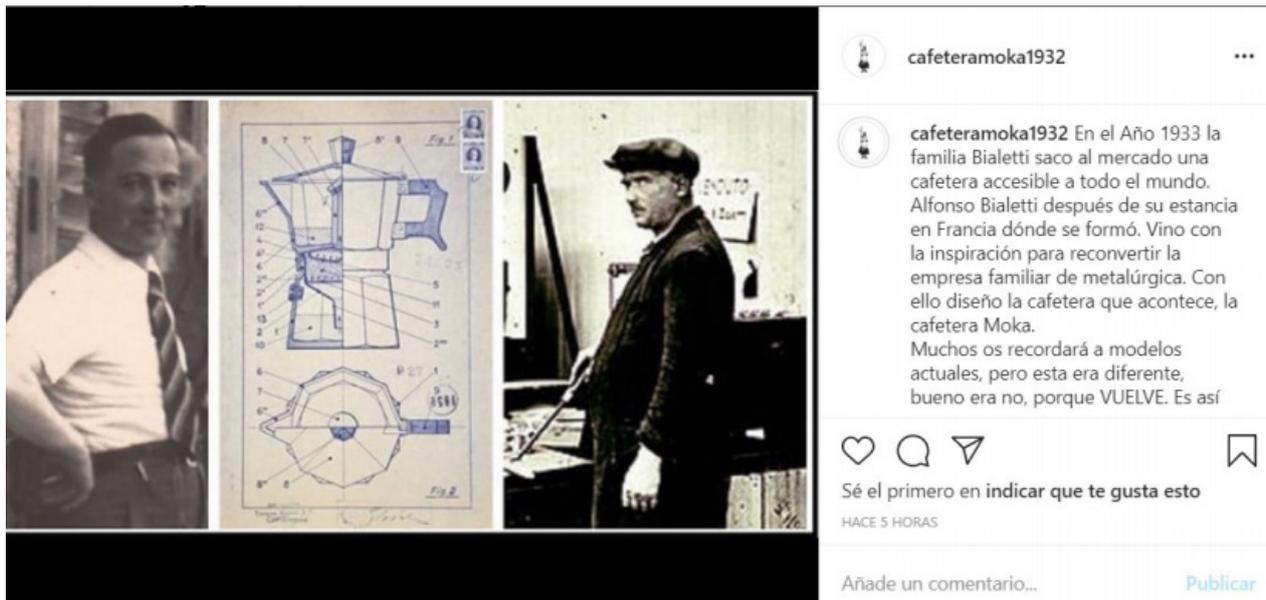
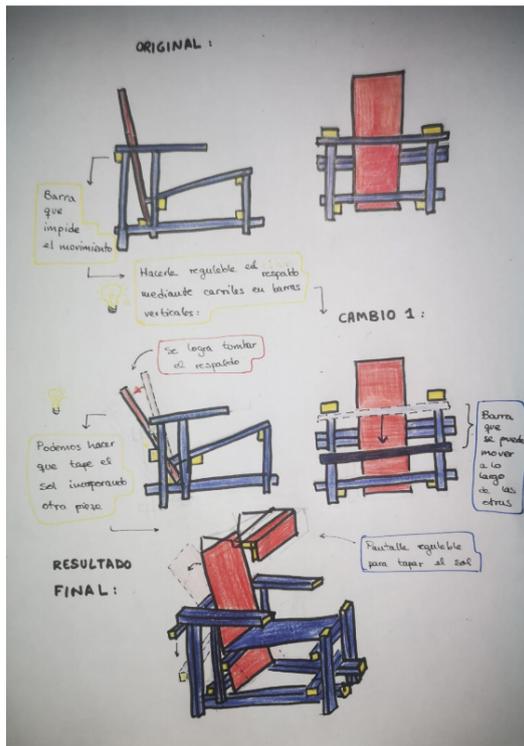


Figura 3. Propuestas de difusión realizadas por el alumnado.
Autore: Pedro Jesús Martínez Varela, 2020.

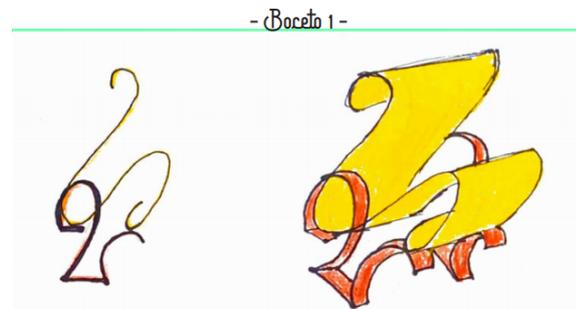
La segunda opción (B) se basó en la creación de un diseño, es decir, el alumnado debía versionar el objeto seleccionado. Esa versión presentaría una mejora estética o funcional o bien lo convertiría en un objeto imposible e inservible. Esa opción conllevaba la presentación de al menos tres bocetos y un desarrollo del elegido acompañado de una memoria descriptiva del mismo.



3. Difusión

En este apartado se debe realizar un plan de difusión social para la obra de arte escogida o un rediseño, optando por la adición de características funcionales o versionar dicha obra hasta llegar al absurdo.

En mi caso he escogido realizar una versión inservible, teniendo como resultado los siguientes bocetos, en los que se observa una vista en perspectiva y de perfil.



Para este boceto he decidido conservar las líneas curvas originales de la silla Paimio y llevarlas al extremo, la silla queda totalmente inservible pues las líneas curvas forman un ángulo tan agudo que no permite que nadie pueda sentarse. Así mismo el respaldo está inclinado hacia delante, recalando de esta forma el imposible uso de la silla.

En cuanto al color, basándome en el concepto original de la madera en los reposabrazos y color en el asiento, he escogido un color que resulta incómodo, es decir, un amarillo tan vivo no permite el descanso, factor muy importante en un Sanatorio como para el que fue diseñada la silla.

Figura 4. A la izquierda, boceto de la propuesta de modificación del objeto seleccionado para su mejora. Autora: Cristina Piñero, 2020. A la derecha, Boceto de la propuesta de modificación seleccionado con la intención de hacerlo inservible. Autor: Eduardo García, 2020.

El trabajo sería presentado a través del campus a la finalización del periodo docente y computó un 30% de la calificación final evaluando el proceso de trabajo y el resultado de cada uno de los apartados.

A continuación, situamos la ficha que le ofreció al alumnado para que supiese qué iba a hacer, por qué, con qué fin u objetivo, cómo debía hacerla y lo que queríamos que aprendiera e hiciera con esta actividad.

Título de la actividad:

HISTORIANDO PARA DISEÑAR

CONTEXTO:

Asignatura Desarrollo Histórico-Cultural del Diseño Industrial

Sesiones prácticas GR

Temporización:

9 horas online.

Modalidad:

Actividad individual.

Objetivos:

Se pretende que el alumno adquiera competencias específicas y competencias transversales. Se fomenta el pensamiento crítico y la generación de la creatividad plasmando nuevas ideas inspiradas en sus investigaciones previas.

Explicación de la actividad:

IDENTIFICACIÓN (individual) (1,5 horas)

Identificar los principales museos de diseño.
Identificar los principales museos de arte que incluyen colecciones de objetos de diseño.
Identificar las principales exposiciones de diseño del siglo XX.
Identificación de los principales documentales sobre diseño producidos en las últimas décadas.
Identificación de las principales conferencias impartidas sobre diseño (disponibles online).
Identificación de las principales CharlasTED sobre diseño.

SELECCIÓN

Seleccionar un objeto de diseño que sea un hito de diseño y que haya estado presente en alguna exposición o presente en alguna colección de algún museo. Hay que indicar la referencia al museo/exposición.

Una vez seleccionado el objeto se pondrá en relación con la historia del diseño.

Se investigará sobre su movimiento, autor, características esenciales, materiales, procesos de fabricación, innovación tecnológica, etc. sin olvidar la parte social, beneficio para la sociedad en la que se inserta, etc.

DIFUSIÓN O CREACIÓN DEL DISEÑO SELECCIONADO

Elegir una de las siguientes líneas de trabajo.

DIFUSIÓN DEL DISEÑO

En este apartado el alumno deberá plantear un plan de difusión social del objeto seleccionado. En tal caso el alumno deberá partir de encontrar la manera de dar respuesta a esta pregunta:

¿Cómo puedo hacer llegar a la sociedad con menor conocimiento en diseño la relevancia del objeto seleccionado?

Para ello deberá utilizar los medios y redes sociales que tiene a su disposición, adaptando ese plan de difusión a las particularidades de la red social escogida.

#LabDisMuseos

CREACIÓN DE UN DISEÑO

En este apartado el alumno deberá versionar el objeto seleccionado. Esa versión deberá presentar una mejora estética o funcional o convertirlo en un objeto imposible e inservible.

Exposición de resultados:

A través del Campus virtual de la asignatura o en otra plataforma online que el discente decida. Creamos un Instagram o presencia en otra RR.SS.

Evaluación:

Participación de hasta un 30% en la calificación final.

Tutorización:

El trabajo consistirá en la explicación, seguimiento, tutorización y asesoramiento de los trabajos y la posterior evaluación de la actividad.

Figura 5. Ficha explicativa de la actividad. Elaboración propia, 2020.

5. RESULTADOS/DISCUSSION

Como hemos señalado anteriormente, la primera fase del trabajo nos permitió adentrarnos en la actualidad de las piezas en cuanto a su presencia en museos, así como conocer la realidad de profesionales a través de CharlasTED y de documentales.

Con la creación de un listado de museos de diseño o presencia de objetos de diseño en museos de otras tipologías los estudiantes han podido mapear su presencia a nivel mundial y, con la inserción de descripciones, acercarse a su colección y a qué actividades pueden incorporarse desde sus casas como, por ejemplo, la asistencia a conferencias o el acceso a visitas virtuales.

A través de dicho elenco hemos podido crear un mapa con los estudios del alumnado en el que observamos en rojo los museos de

diseño y en amarillo aquellos museos de otras tipologías que introducen objetos de diseño. Entre los primeros, los más atendidos han sido el Museo Vitra o el Museo de Diseño de Londres y, entre los segundos, cabe destacar las alusiones al Museo de Arte Moderno de Nueva York y a la Triennale de Milán. Igualmente, aunque en menor medida, se ha atendido a la presencia de museos de carácter local, como el Museo del Automóvil y la Moda de Málaga o El Museo Pompidou en Málaga; nacional como el Museo de Diseño de Barcelona o el Museo Guggenheim de Bilbao; y en mayor medida, internacional, prácticamente de todos los continentes a excepción de Oceanía. Ahora bien, vemos como Europa y EEUU son los territorios con mayor condensación de museos que ha destacado el alumnado quizá por la difusión de los mismos y la relación con los estudios de Grado (fig.06).

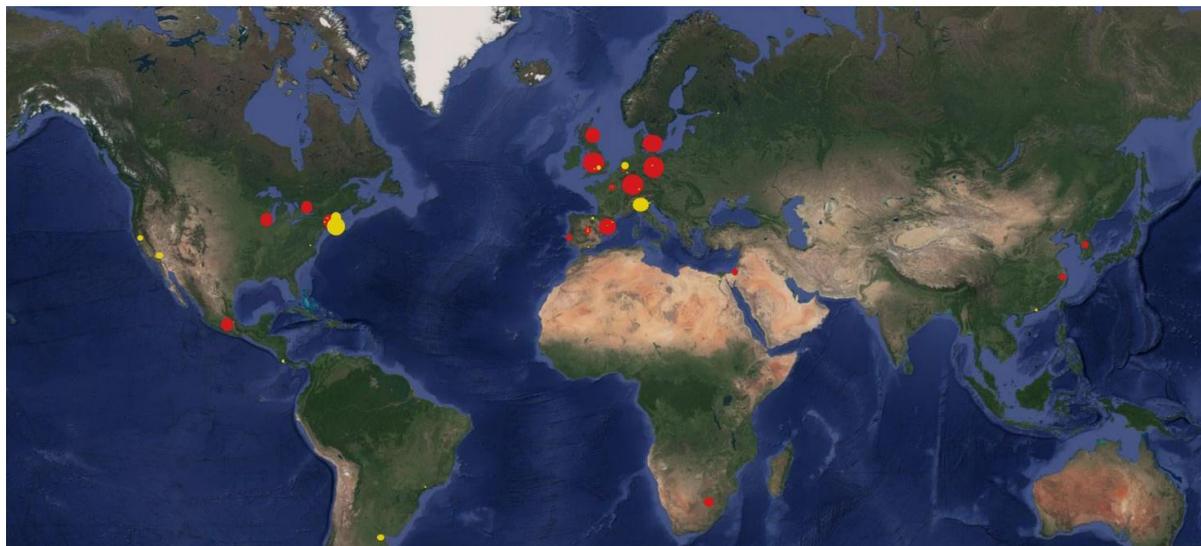


Figura 6. Mapa de ubicación de museos de diseño, en color rojo, y museos que incorporan en su colección objetos de diseño, en color amarillo. Elaboración propia, 2020.

En lo que respecta a los documentales y conferencias TED destaca la disparidad de selección debido a las preferencias individuales del alumnado. Desgraciadamente algunos alumnos han optado por realizar una búsqueda rápida mediante la inserción de palabras clave y resumir el contenido del audiovisual sin visualizarlo lo que conlleva que inserten algunos documentales como aquellos centrados en el diseño arquitectónico en el Diseño gráfico cómo *¿Qué es el diseño gráfico?*, de Marcelo Gabriele y Franco Monti. Ahora bien, en esta línea cabe destacar las conferencias y documentales nacionales e internacionales de profesionales como Philipp Stark con *Philippe Starck profundiza en el diseño* o Miguel Milá con *Miguel Milá. Diseñador industrial e interiorista* y la alusión casi por parte de casi todos los discentes a *Función y Forma. El documental del Diseño Español*.

En lo concerniente a las principales exposiciones a principios del siglo XX, cabe destacar que el alumnado, aunque con variaciones, se pone de acuerdo en iniciar la trayectoria en Turín con la celebración de la *Prima Esposizione Internazionale d'Arte Decorativa Moderna* de 1902, continuar con la Exposición del Werkbund de 1914 en Colonia, proseguir con la Exposición de la Bauhaus de 1923 en Weimar, tras ella destacar, en la década de los veinte, la celebración de la *Exposition Internationale*

des Arts Décoratifs et Industriels Modernes de 1925 en París y la Exposición Internacional de Barcelona 1929, las dos exposiciones de la década de los treinta del MOMA relacionadas con la temática, es decir, *Arquitectura moderna: exhibición internacional*, MOMA, 1932 y en 1934 *Machine Art*. También en el MOMA, pero en 1950, se abrió la exposición bajo el título *Good Design*. Ya en la década de los 70 el mismo museo se hacía eco de la fuerza del diseño italiano con *El paisaje doméstico* (1972) y en 1981 asistíamos al *Salone del Mobile de Milán*. En lo que respecta al diseño español se destacan dos exposiciones. Las realizadas en el Museo Centro de Arte Contemporáneo Reina Sofía bajo el título *Diseño en España* en 1987 y *Diseño Industrial en España* en 1998.

En todos los apartados se destaca la inclusión, en la mayoría de los casos, de fotografías en relación con carteles de las exposiciones, imágenes de los museos, enlaces a la información y un pequeño resumen sobre lo lo más relevante del diseño Además, la libertad concedida por los docentes ha permitido que algunos de los alumnos aludan a festivales como el Typo Berlín, en Berlín.

Por último, consideramos necesario precisar que con la primera fase hemos podido adentrarnos en el diseño español que queda un tanto marginado en la asignatura.

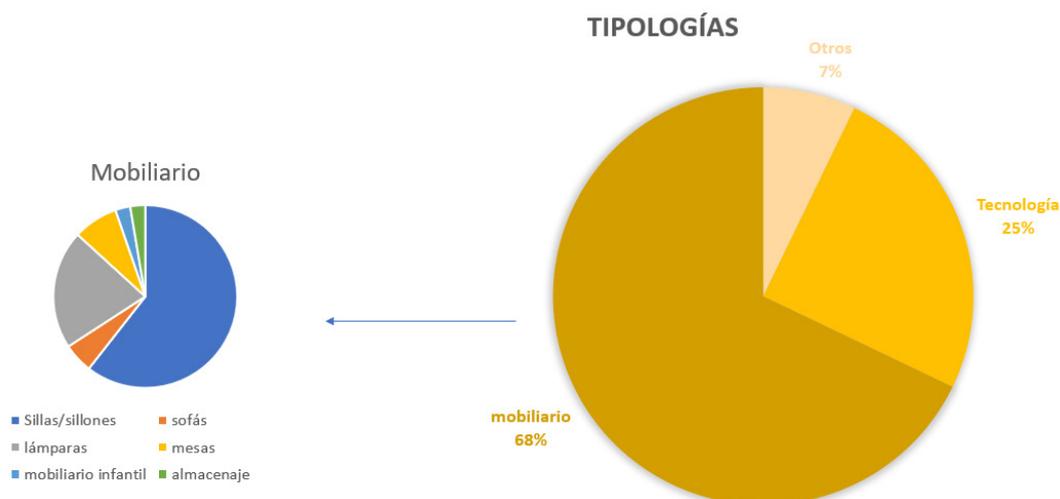


Figura 7. Gráficos de tipologías seleccionadas por el alumnado en el que se desglosa la de mobiliario al ser la que predomina. Elaboración propia, 2020.

En la segunda fase el alumnado seleccionó un total de 57 objetos y de entre ellos tan sólo el 43.86% habían sido estudiados en clase (bien directamente como la silla Barcelona o bien indirectamente a través de sus autores como la silla zig zag) con lo cual podemos afirmar que, partir de los gustos del estudiante, el aprendizaje guiado del aula y con la ayuda de los análisis individuales de la primera fase, han ampliado vastamente su conocimiento de una manera completamente autónoma..

Dentro de su selección, como se observa en la figura 02 existe una predilección por el análisis de mobiliario con un 68% aunque lo tecnológico también está presente en su interés confor-

mando un 25%. Por su parte, el 7% restante se corresponde con objetos de papelería como el bolígrafo BIC, ornato personal como son joyas o de consumo como la botella de Coca-cola.

En cuanto al movimiento que más les interesa cabe precisar que sin duda alguna se trata de la Bauhaus pues en diecinueve trabajos han analizado una de las producciones de la Escuela. Ahora bien, existe un arco cronológico muy amplio de interés que parte de la Silla Thonet y finaliza con producciones contemporáneas como la lámpara May day de Konstantin Gricic. Tras las aportaciones de la escuela de la Bauhaus destaca el interés por el Organicismo, el Pop Art y el diseño posmoderno.

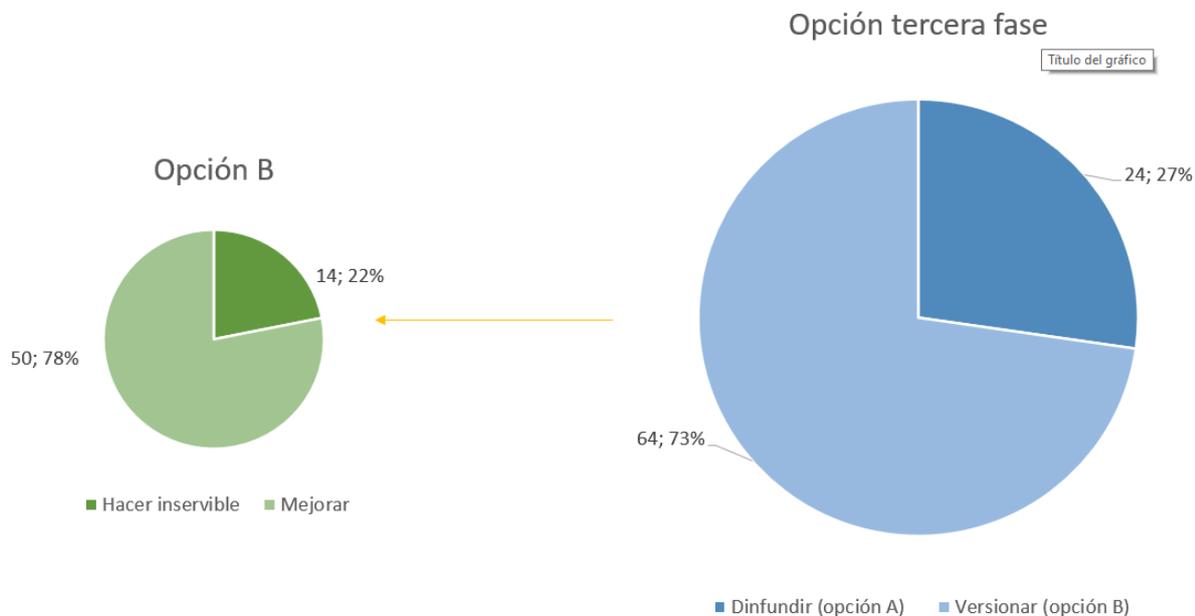


Figura 8. Gráficos de opciones seleccionadas por el alumnado en la tercera fase de la actividad en el que se desglosa la elección dentro de la opción B. Elaboración propia, 2020.

En la tercera fase un 24,27% seleccionó la opción A y un 64,73% se decantó por la opción B, quizá por la habilidad artística y creatividad del alumnado que los inclina a trabajar sobre diseños y no tanto por difundirlos. Aunque, algunos de ellos, viendo las posibilidades creativas de ambas han trabajado en las dos opciones y sus vertientes.

La opción A ha permitido que el alumnado difunda el objeto seleccionado a través, por

ejemplo, de la creación de una página web. Ahora bien, sobre todo destacan las propuestas de difusión en redes sociales como Instagram, WhatsApp, Facebook y Twitter, siendo la RR.SS. más utilizada Instagram tal como el mismo estudiantado señala, "hemos podido conectar con el público joven a través de un recurso visual que permite la interacción". Algunos alumnos plantean la realización de una difusión de carácter más tradicional con la creación de carteles publicitarios; creación de

material de papelería, publicaciones en medios de comunicación, e incluso la realización de exposiciones, jornadas o talleres creativos (fig. 09).

En lo que respecta al público objetivo y su relación con la red social en la que trabajar, destaca el hecho de que la mayor parte del alumnado haya decidido elegir un público de su edad y el uso de Instagram por encontrarse más cómodo dentro de una red social que utiliza en su tiempo libre.

Si pasamos a analizar la opción B, como se puede observar en la figura 09, prevalece la

mejora del objeto señalado porque es una de las características profesionales de nuestros alumnos, muestra de su creatividad son la multiplicación de usos como una silla inodoro, la mejora en la producción de juguetes utilizando la impresión 3D, etc. Las mejoras han sido funcionales, tecnológicas y estéticas. En cuanto a las herramientas utilizadas para la realización de los bocetos son disímiles y van desde propuestas tradicionales en papel a otras que utilizan software CAD de diseño y modelado como Solidworks.

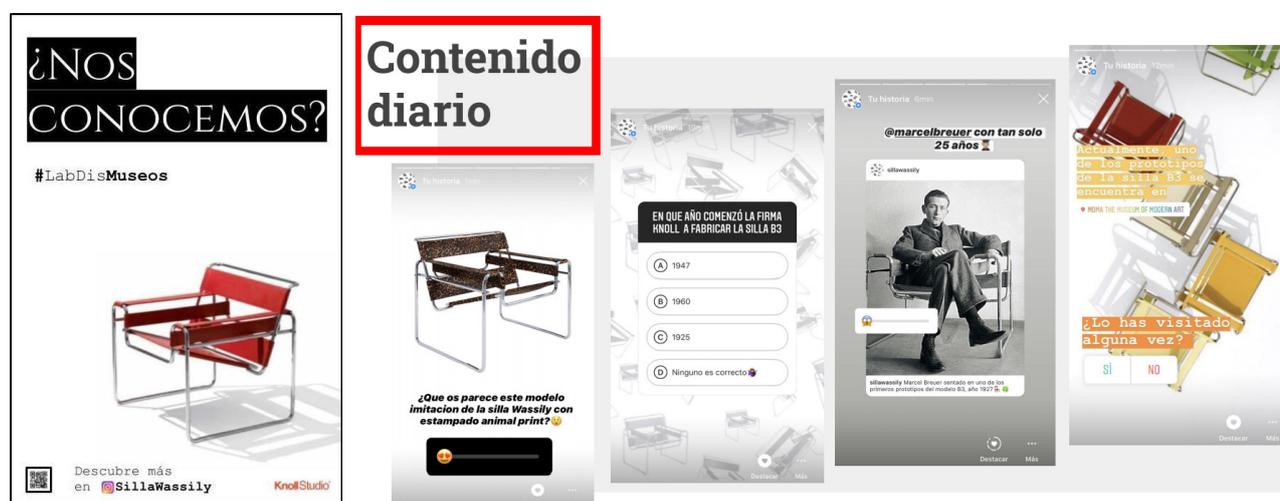


Figura 9. Propuestas de difusión realizadas por el alumnado. Beatriz Aragón Robles, 2020.

6. REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA

Consideramos que con esta propuesta se cumplen tanto competencias específicas como transversales en cuanto que entendemos la disciplina de diseño como aquella que se centra

“en el proceso creativo que, bajo la perspectiva de Bruner (1981), puede ser visto como un proceso de descubrimiento. Dicho proceso está marcado por la habilidad primordial del diseñador que, según Rodríguez (1995), radica en que sabe investigar problemas de diseño, por lo cual las habilidades de reflexión, la perspectiva crítica de la realidad, la creación personal de objetivos y propósitos para generar propuestas de diseño, así como la interacción con su entorno social,

deben ser constantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el diseñador debe tener otras habilidades, como la creación de productos y servicios, y la comunicación y gestión de sus proyectos. Dichas habilidades se aprenden y desarrollan mediante situaciones, como proyectos o resolución de problemas, especialmente en las materias de taller de Diseño. El alumno tiene que hacer una investigación basada en un problema de diseño que le ayudará a generar una propuesta de producto” (Becerril *et alii*. 2019: 295).

De otra parte, hemos podido constatar cómo la explicación de Becerril se ha cumplido al 100%, en el sentido de que el alumnado

“aplica la inducción, deducción y abducción, es decir, genera puentes cognitivos y relaciones donde antes no los había y, al mismo tiempo, genera un pensamiento crítico; reorganiza estructuras cognitivas y reinterpreta la realidad a través de conceptos (teoría), procedimientos (metodología) y actitudes (propuestas)” (Becerril *et alii*. 2019: 294-295).

Concretamente la aplicación de la inducción y deducción se desarrollan durante la fase I, los puentes cognitivos se generan al relacionar cada una de las fases, se promueve la crítica al enfrentarse a la modificación del objeto en la fase III y todo el aprendizaje teórico de la asignatura, tras la aplicación de la metodología de trabajo del laboratorio se presenta en sus propuestas de índole práctica.

En contraposición a los rasgos positivos, hemos detectado un comportamiento disímil en cuanto a la implicación del alumnado que esperamos superar de cara a la práctica del próximo curso. Para ello se ha desarrollado un informe DAFO en el siguiente apartado. Del mismo modo, trabajar con un grupo tan amplio impide establecer un control más riguroso del que nos hubiera gustado, y por ello en cursos sucesivos se plantea la mejora de la actividad subdividiendo al grupo completo en reducidos grupos de trabajo.

Tras un cribado y análisis de las encuestas, se ha podido constatar la opinión del alumnado, donde manifiestan que han aprendido que los objetos siempre pueden estar en proceso de mejora para adaptarlos a la sociedad actual. Además, han descubierto y valorado muy positivamente las posibilidades de internet, de la presencia en web de los museos, y las posibilidades de formación y creación a través de la múltiple información que ofrecen.

Por último, cabe señalar que hay una herramienta que nuestro alumnado utiliza por voluntad propia dentro de su tiempo de ocio y vida cotidiana. Esa red social es Instagram, se les pedía que la utilizaran con un enfoque distinto, con un fin formativo, algo que ha sido un gran hallazgo para muchos, descubrir las posibilidades de las redes sociales que habitualmente utilizan para otras cuestiones. En definitiva, se trata de una práctica personal, en el ámbito académico, pero que al mismo

tiempo traspasa la universidad y tiene una finalidad social mucho mayor. Además le confiere al alumnado una libertad y una motivación creadora, que a pesar de que año pasado tan sólo se crearon 100 entradas con este hashtag (**#Lab_DisMuseos**) esperamos incrementar su presencia en RR.SS. durante el curso 2020/21. Somos conscientes de que queda un largo camino por recorrer pues se hace necesaria la creación de más estudios específicos, porque “los beneficios desde el punto de vista cooperativo, adquisición de conocimientos y motivación, necesarios para determinar los beneficios de la enseñanza - aprendizaje a través de las redes sociales.” (Cantero *et alii*, 2018: 231-232).

Pese a todo lo señalado, el resultado ha sido tan positivo para la formación del alumnado que consideramos necesario mantener la actividad ya sea de manera presencial o virtual, pues le ayuda a la adquisición de competencias básicas y sin duda, mejora sus capacidades de trabajo, además de posibilitar una mejor adaptación en su futuro profesional.

7. ACCIONES DE MEJORA

De cara al curso 2020/2021 proponemos incidir en la capacidad para comunicar y discutir las propuestas que presente el alumnado, así como fomentar el trabajo colaborativo mediante la realización de jornadas de exposición y debate de las investigaciones tanto a mitad de curso para asegurar la colaboración entre el alumnado con el desarrollo de sesiones críticas de puesta en común, como al final para presentar los resultados.

Ahora bien, siendo conscientes de que estas acciones de mejora podrán ser renovadas año tras año, una vez se produzca la evaluación enviaremos un cuestionario al alumnado para obtener la tan necesaria retroalimentación que nos permita identificar nuevas acciones de mejora para ir adaptando lo más posible la actividad a las necesidades del alumno en particular y del grupo en general.

Otra herramienta con la que trabajaremos será la rúbrica. Se establecerán unos parámetros de evaluación por parte de los docentes y se creará con objeto de que el alumnado se encuentre seguro de las tareas a realizar al conocer la fórmula de evaluación.

Además, queremos hacer salir al alumnado de

la zona de confort, por ejemplo Instagram proponiendo el uso del hashtag #lab DisMuseos ya utilizado en el curso 2019/2020 en otras RR.SS. como Facebook o Twitter con objeto de ampliar el tipo de público y que el alumnado participe en su difusión como grupo.

Y, por supuesto, poder ir completando el análisis DAFO desarrollado este año a partir de los datos recogidos. Una de las debilidades más acusadas del curso 2019/2020 ha sido la falta de una puesta en común final entre docentes y discentes; la dificultad de acceso a información por parte del estudiantado durante los primeros meses de pandemia; los cambios

introducidos durante el curso en el modelo de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Todo ello, junto a la amenaza de que el estudiantado repita la fase I y la implicación disímil del mismo nos ha llevado a plantear modificaciones que se convierten en oportunidades para el siguiente curso 2020/2021. Para este curso hemos establecido como acciones prioritarias la creación de una rúbrica; la creación de un modelo de evaluación final conjunta; la realización de sesiones de control, modificaciones en la Fase I y el hecho de que el acceso online a las fuentes de información se ha multiplicado.

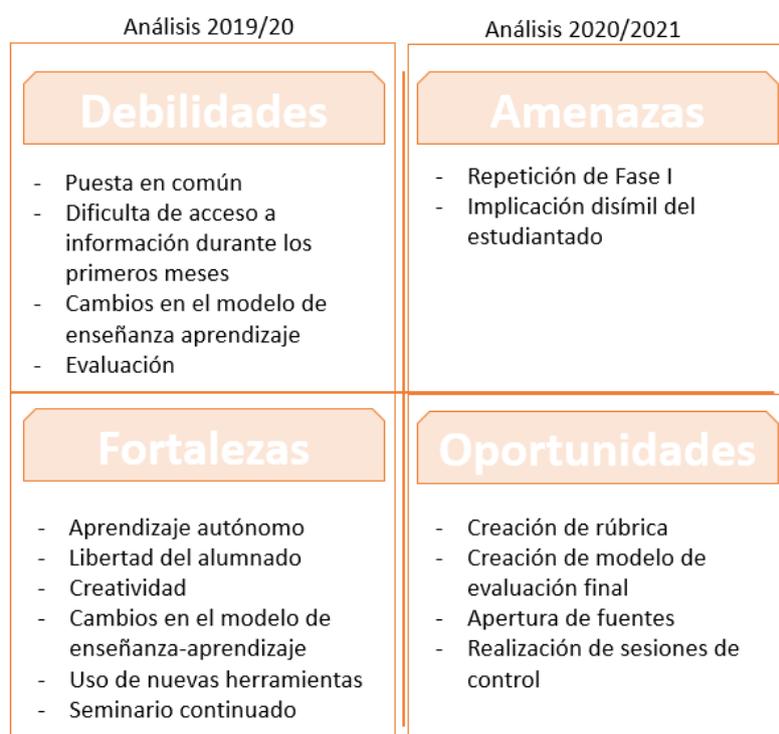


Figura 10. Informe DAFO. Elaboración propia, 2021.

8. BIBLIOGRAFÍA

Abreu, J. Luis (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena. International Journal of Good Conscience*, 15, 1-15.

Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y covid-19: una perspectiva comparada. En J. Girón Palau, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp.75-

82) México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Becerril Mendoza, V., Murga González, A. y Rosas, Burgos K. (2019). Educación virtual en diseño industrial en la Escuela de Ciencias de la Ingeniería y la Tecnología y el trabajo colegiado para el alcance de estrategias institucionales y pedagógicas. En L. Lloréns Báez,

- D. Chan López y Y. Espinosa Díaz, Experiencias de incorporación de tecnologías de información, comunicación y colaboración en educación superior (pp.292-317) California: Universidad de Baja California.
- Blanco Martínez, A. y López Fernández, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. En J. Ruiz-Palmero, J., J. Sánchez-Rodríguez, J. y E. Sánchez-Rivas, Innovación docente y uso de las TIC en educación (pp. 111) Málaga: UMA Editorial.
- Calvera, A. (2007). *De lo bello de las cosas, Materiales para una estética del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Calvera, A. (1997). "La modernidad de William Morris" en *Temas de disseny*, N° 14, Barcelona: págs. 60-75. <https://www.raco.cat/index.php/Temes/article/view/29506/66365>
- Campi, I. (2007). *La idea y la materia. Vol. 1: El diseño de producto en sus orígenes*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Cantero Tellez, R., García-Orza, S., Berjano, P. y Villafañe, J.H. (2018). Uso profesional de las redes sociales por los Docentes de grado de Fisioterapia. Estudio Multi-Institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 227-234. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9171>
- Cervantes Holguín, E., y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.00> https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_001
- De Melo, A. y Yelicich, C. (2016) La creatividad desde una mirada crítica. Hacia un proyecto educativo emancipatorio. En P. Cortés González y M.J. Márquez García, *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 46-58) Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.
- De Pablos, J.M. et al. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Escalera Pérez, R. y Ríos Moyano, S. (2017). Resultados docentes en historia del arte. un camino hacia la motivación y el emprendimiento. *Revista EVITERNA*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.24310/Eviternare.v1i1.8201>
- Llorens-Largo, F. (2020). "Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo", Universidad. Una conversación pública sobre la universidad, 29 de abril de 2020, <https://www.universidadsi.es/docencia-de-emergencia-como-cambiar-el-motor-en-pleno-vuelo/> (fecha de consulta: 3 de marzo de 2021).
- Forés, A. (2016) La creatividad, preparándonos para la nueva era. En P. Cortés González y M.J. Márquez García, *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 12-16) Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Maloney, S., Moss, A. y Ilic, D. (2014). Social media in health professional education: a student perspective on user levels and prospective applications. *Adv. Health. Sci. Educ. Theory. Pract.*, 19(5), 687-697. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9495-7>.
- Martínez, F., Prendes, M. (2008). Estrategias y Espacios Virtuales de Colaboración para la Enseñanza Superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. XVIII (2).
- Moreno-Correa, S.M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actitud conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-14.

Rodríguez Zamora, R., & Espinoza Núñez, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios / Collaborative work and learning strategies in virtual environments in young University students. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 7(14), 86 - 109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>

Touriñán López, J.M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN
ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
(CARTAGENA, COLOMBIA)**

TEACHING OF CREATIVITY TO PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR (CARTAGENA, COLOMBIA)

Pedro Vázquez–Miraz



RESUMEN

Se presenta en el siguiente trabajo la experiencia pedagógica del programa de psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB), una universidad privada de Colombia (Cartagena de Indias) sobre cómo este programa académico enseña a sus educandos el abstracto concepto de creatividad. Un constructo teórico fundamental para entender el desarrollo de las habilidades estudiantiles en el ámbito artístico y la resolución de problemas, entre otros factores. Los planes de curso de este centro académico se centran en la potenciación de una formación integral de los estudiantes y es por lo que todos ellos, además de las materias específicas de su carrera, cursan de manera obligatoria asignaturas de humanidades y de otras áreas. De este modo los estudiantes universitarios de psicología de la UTB adquieren los conocimientos sobre la creatividad desde tres perspectivas diferentes: 1. la perspectiva de la psicología cognitiva desde la materia de Cognición, 2. la visión de las asignaturas electivas de humanidades y 3. la postura económica desde el curso Creatividad y Emprendimiento. Gracias a este multidisciplinar pensum académico se permite al futuro psicólogo tener múltiples enfoques epistemológicos sobre la creatividad basados en diferentes métodos de enseñanza.

PALABRAS CLAVE

Creatividad, Educación universitaria, Psicología cognitiva, Enseñanza

ABSTRACT

The following paper presents the pedagogical experience of the psychology program at the Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB), a private university in Colombia (Cartagena de Indias) on how this academic program teaches its students the abstract concept of creativity. A fundamental theoretical construct to understand the development of student skills in the artistic field and problem solving, among other factors. The course plans of this academic center are focused on the promotion of a comprehensive training of students and that is why all of them, in addition to the specific subjects of their career, are compulsorily taking subjects from the humanities and other areas. In this way, UTB psychology students acquire knowledge about creativity from three different perspectives: 1. the perspective of cognitive psychology from the subject of Cognition, 2. the vision of the Humanities elective subjects and 3. the economic position from the Creativity and Entrepreneurship course. This multidisciplinary academic curriculum allows the future psychologist to have multiple epistemological approaches to creativity based on different teaching methods.

KEYWORDS

Creativity, University education, Cognitive psychology, Teaching

INTRODUCCIÓN

La creatividad es una característica del completo desarrollo de los seres humanos junto a otras facultades exclusivas, tales como la imaginación o la originalidad y que están asociadas intrínsecamente al concepto psicológico de autorrealización (Maslow, 1968), una característica innata del individuo que también es modificada por diferentes agentes sociales como la familia o el colegio (Rogers, 1975). Mas para Alonso (2016) la creatividad es una variable que en educación puede ser estimulada, motivada o desarrollada pero nunca enseñada pues el alumno llega al sistema educativo con ella dentro de su propio ser. Postura que no compartimos pues consideramos que la creatividad también puede ser impartida como un concepto teórico y práctico en el ámbito universitario, siendo ésta la motivación fundamental de este documento.

Una de las habilidades fundamentales que los maestros deben desarrollar en las aulas universitarias para que los estudiantes de estos centros educativos puedan adquirir los complejos conocimientos de las diferentes disciplinas académicas que se dictan en su seno es el de la creatividad (De la Torre y Violant, 2002), una expresión polivalente que ha sido comprendida de diversas maneras y desde distintas posturas del conocimiento humano y que en este trabajo se ha asumido de una condición integral (Huidobro, 2004, p. 124):

Concepto que ha surgido en la bibliografía por la necesidad de explicar la aparición de productos que suponen una transformación radical de un estado anterior, lo cual lleva a inferir la existencia de una persona que posee una constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales que le capacitan para utilizar la metacognición de un modo óptimo.

Dicha utilización óptima permite dar respuesta a un fallo o hueco en el conocimiento. Además, la persona ha de encontrarse inmersa en un contexto carente de obstáculos, que le presente modelos o parangones y le facilite los recursos necesarios.

La creatividad es un elemento esencial necesaria en el proceso educativo pues permite el desarrollo de aspectos cognitivos más relevantes para desempeño estudiantil (López-Martínez y Martín-Brufau, 2010). De este modo la incorporación de lo creativo a las instituciones educativas es una necesidad social para así conseguir una instrucción de mejor calidad (Martínez y Martín-Brufau, 2010), si bien este logro pedagógico no es tan fácil de conseguir. Como nos afirman Romo, Alfonso-Benlliure y Sánchez-Ruiz (2016, p. 94), “la necesidad de evaluar la creatividad reside en su relevancia social y educativa. Pero la creatividad es un proceso complejo y el planteamiento de su evaluación debe ser coherente con dicha complejidad”. Es por ello por lo que, aunque toda la comunidad educativa está a favor de potencializar la creatividad, el hacerlo de un talante riguroso no es tan sencillo por la falta, entre otros aspectos, de conocimientos empíricos validados sobre esta temática (Soh, 2000), puesto que como comentan Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009, p. 2):

La creatividad encuentra pocos detractores en los contextos educativos, difícilmente hallaremos algún investigador o docente que sostenga que ésta no es uno de los propósitos de la educación. Sin embargo, en muchas ocasiones, aparece sólo como un objetivo general que pocas veces logra concreciones en los contextos áulicos, en las planificaciones docentes y en las actividades pedagógicas diarias. Tal vez esta situación se deba a la dificultad intrínseca que supone proponer a la creatividad como propósito educativo, entre otras cosas, por la poca claridad existente acerca del término y por los desacuerdos vigentes respecto de los modos más apropiados de promoción de los procesos creativos.

Como docente de planta de una universidad, enseñar la creatividad y fomentarla en nuestro ámbito de trabajo es un loable objetivo didáctico del que dependen numerosos determinan-

tes. Dentro de las múltiples variables existentes a la hora de realizar este proceso destacarían tres aspectos básicos: el tipo de docente y su estilo educativo (Soh, 2000), las características intrínsecas del estudiante universitario¹ (Snyder, Hammond, Grohman y Katz-Buonincontro, 2019) y en particular sus estilos de pensamiento (Zhu y Zhang, 2011; Gutiérrez-Braojos, Salmeron-Vilchez, Martín-Romera y Salmerón-Pérez, 2013), y el propio proceso de enseñanza superior con todas sus virtudes (interdisciplinaria...) y todos sus defectos (monotonía de las clases magistrales, la burocracia...) (Fleith, 2019). Sobre el primer elemento, cabe recalcar que los profesores, basándonos desde los principios de la teoría sociocultural de Vigotsky, al fin y al cabo, somos facilitadores del proceso de adquisición y elaboración de nuevos conocimientos por parte del alumnado, englobando también toda la información práctica y teórica relacionada con el aprendizaje de la creatividad (D'Angelo, 1999; Alessandroni, 2017).

Por consiguiente, consideramos que puede ser de interés real para la comunidad científica interesada en este tópico el conocer cómo en un programa de psicología de una universidad privada colombiana de Cartagena de Indias (Universidad Tecnológica de Bolívar, UTB) desde tres diferentes áreas del conocimiento humano (psicología, humanidades y economía) se explica la creatividad, enfatizándose así el componente pedagógico de la multidisciplinaria.

METODOLOGÍA

La presente experiencia pedagógica que se relata en este informe se nutre en la recopilación de información académica de cuatro asignaturas de la Universidad Tecnológica de Bolívar (*Cognición*, *Escritura creativa*, *Fotografía creativa*, y *Creatividad y emprendimiento*) ligadas a la creatividad desde el análisis de sus respectivos sílabos. Un documento estructurado que abarca el conjunto de actividades académicas de una determinada materia y en el cual se definen detalladamente los resultados de aprendizaje, los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación a desarrollar

¹ Para Kettler, Lamb, Willerson y Mullet (2018) incluso los profesores que dicen valorar la creatividad en sus estudiantes pueden considerar que las genuinas características de las personas creativas son indeseables en sus clases.

por parte de los agentes educativos en base al modelo pedagógico de la institución educativa (Cedeño-Sempértegui, 2015).

LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UTB

Dentro del modelo pedagógico que rige la UTB, uno de sus cinco principios básicos es la Innovación y la creatividad, siendo el deber de esta universidad la de plantear nuevas formas de hacer las cosas y propiciar la llegada de ellas. Actitudes necesarias tanto en el docente como en el estudiante para dar lugar a la autonomía, la creación y el desarrollo de los conocimientos y sus formas diversas de aplicación en contextos diversos.

Es por ello que en el presente documento se procura plasmar de forma escueta y resumida como se imparte la enseñanza de la creatividad en tres concretas clases de pregrado que un estudiante de psicología de la UTB puede cursar a lo largo de toda su carrera²: la materia opcional de psicología *Cognición*, la asignatura obligatoria de *Creatividad y Emprendimiento* y diferentes electivas relacionadas con el arte, considerándose estas últimas necesarias para la formación integral del estudiante, sea cual sea su carrera de grado, para así lograr la plena manifestación espiritual del ser humano (H. del Amo, 2016).

La enseñanza de la creatividad en el programa de psicología de la UTB desde la psicología cognitiva

La materia de *Cognición* es una asignatura semestral seleccionable del programa de psicología de la UTB, más específicamente del área de la Psicología Básica y de los Procesos Psicológicos³ (junto a otras asignaturas como *Lenguaje*, *Aprendizaje*, *Sensación y percepción* y *Motivación y emoción*) en la que el alumno al impartirla debe conocer las bases teóricas de

² En todas las asignaturas de la UTB los estudiantes acceden al material académico por medio de elementos virtuales, siendo denominado el mecanismo que maneja esta institución SAVIO (Sistema de Aprendizaje Virtual Interactivo); una plataforma de aprendizaje basada en contenido interactivo sobre Internet.

³ El alumno de psicología de la UTB debe cursar tres materias de Procesos Psicológicos de las cinco que se ofertan.

la comprensión del procesamiento de la información desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Respecto a la metodología particular aplicada en esta materia, la clásica división entre clases prácticas y teóricas es un referente que siempre se mantiene durante todo el semestre académico. Así este curso está conformado por cuatro unidades temáticas bien diferenciadas:

1. Introducción a la psicología cognitiva y evolución histórica de la disciplina.
2. Atención y memoria como ejemplos de procesos psicológicos básicos.
3. Pensamiento y resolución de problemas como ejemplos de procesos psicológicos superiores.
4. El papel de la inteligencia en el ámbito de la cognición.

Es en el tercer punto de la asignatura (ya avanzado el curso) donde se introduce al estudiante conceptos relacionados con la creatividad, entendida ésta como un tipo de pensamiento creativo, sin embargo, como señalan Romo et al. (2016) la inteligencia (concepto dado en la última unidad temática) es un elemento explicativo fundamental para comprender esta noción, siendo dos de los vocablos asociados al intelecto más relevantes para tal efecto el de *producción divergente*⁴ y *productos transformacionales*⁵ (Romo, 1986). Términos (operaciones) originarios de la teoría clásica multifactorial de inteligencia de Guilford (1956).

En la ya mencionada tercera unidad, la creatividad se introduce de forma teórica (en dos únicas sesiones magistrales de dos horas cada una) dentro del tema denominado *Psicología del Pensamiento* que aborda a los procesos psicológicos superiores (ya explicados otros procesos psicológicos básicos tales como la atención y la memoria). Para exponer el término psicológico de creatividad a los alumnos se maneja en la clase como referente central

⁴ Constructo definido como “generación de alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se halla en la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente” (Romo, 1986, p. 181).

⁵ Concepto asumido como “cambios de diversas clases (redefiniciones, transposiciones, revisiones o modificaciones) en la información existente” (Romo, 1986, p. 181).

la teoría de cuatro etapas (preparación, incubación, iluminación y verificación) de Wallas (1926). Una perspectiva teórica que mantiene intacto el interés científico en la comunidad académica actual (Sadler-Smith, 2015; Nuha, Waluya y Junaedi, 2018; Amabile, 2019).

Conforme al apartado práctico de la materia *Cognición* que versa sobre la creatividad, se le presenta a los estudiantes un único taller de este tema en el que después de la pertinente explicación introductoria se desarrolla, con los propios educandos, la propia actividad. Después, en horario extra-académico, ellos realizan esa misma labor con una muestra reducida que obtienen por conveniencia, debiendo entregar después de una semana un breve informe científico (10-15 páginas) con la típica estructura de este tipo de productos académicos⁶ con los datos que han recogido y su pertinente interpretación psicológica.

El material con el que se trabaja en este curso lo práctico de la creatividad es un popular acertijo denominado el rompecabezas de los nueve puntos (Jelle, 2017), en él los estudiantes tienen que unir nueve puntos (conformados éstos como si fueran un cuadrado imaginario) con cuatro líneas rectas sin levantar el útil de escritura del papel, siendo la única solución posible la de salirse de ese hipotético polígono⁷ (Figura 1), una forma de pensamiento creativo que en idioma inglés se conoce como *thinking outside the box* (Jelle, 2017). Un interrogante que se puede asociar al mundo de las matemáticas discretas, a la teoría de los grafos de Euler y al célebre problema de los siete puentes de Königsberg que resolvió este matemático en el siglo XVIII (Rosen, 2003).

⁶ Ese documento debe estar estructurado y poseer los siguientes apartados: Portada, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión de Resultados y Referencias bibliográficas (Tamayo, 2004). Este informe es revisado por un sistema antiplagio (Turnitin®) para evitar posibles fraudes académicos. Una medida de seguridad que al igual que las evidencias encontradas por Dahl (2007) fue bien aceptada por los estudiantes universitarios, pero en varias ocasiones causando cierto malestar por la incertidumbre causada debido al desconocimiento de cómo se debe citar fuentes de otros autores (Vázquez-Miraz, Rentería, Martínez y Zapata, 2020).

⁷ Como requisito obligatorio antes de iniciar el taller, el docente siempre se asegura de que todos sus estudiantes desconocen el puzle en el que se basa esta actividad educativa.

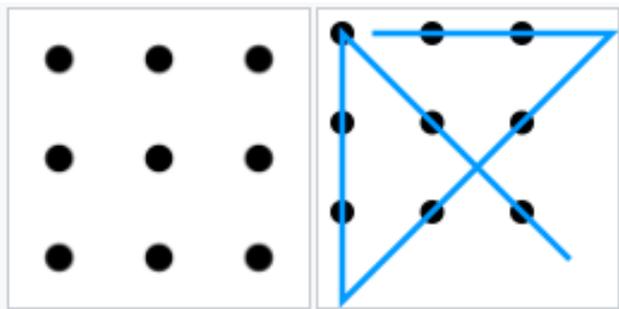


Figura 1. El rompecabezas de los nueve puntos y su resolución. Fuente: Wikipedia

A lo largo de varios años en el que siempre se imparte este taller siempre se ha encontrado que como mínimo un alumno por grupo de laboratorio (*grosso modo* una quincena por salón) alcanza la solución al enigma anteriormente planteado después de discurrir un tiempo menor al de diez minutos, permitiendo el docente que el estudiante creativo explique a sus compañeros su brillante solución. La implementación de este sencillo ejercicio también permite al maestro explicar los planteamientos de la Psicología de la Gestalt para así justificar los motivos por los cuales la mayoría de las personas no han podido alcanzar la respuesta correcta, pues desde este paradigma se explica que es por medio de la relación sujeto-objeto donde el individuo extrae los datos más importantes del objeto, incluyendo su perímetro, y así se constituye la información como un todo (Oviedo, 2004). Pues desde la gestáltica ley del cierre “toda información que contribuya a la conformación del concepto de contorno es privilegiada por sobre aquella que no contribuye a darle bordes o límites definidos a los objetos” (Oviedo, 2004, p. 94).

Así pues, el no querer incumplir ese principio de la percepción humana sería la principal razón por la cual el alumno no alcanza la solución al problema puesto que es imposible unir los nueve puntos del rompecabezas sin salir de ese invisible límite que la persona se autoimpuso como una norma interna que no debe ser quebrantada.

La enseñanza de la creatividad en el programa de psicología de la UTB desde las humanidades

Por medio de la actualización de los desarrollos tecnológicos y el trabajo multidisciplinar de las diferentes facultades de la Universidad

Tecnológica de Bolívar, entendido este concepto como una estrategia pedagógica que implica el diálogo colaborativo de diferentes disciplinas (Van der Linde, 2007), se pretende conseguir que el estudiante mantenga un firme contacto de la realidad social a través de diferentes paradigmas y perspectivas que proporcionan docentes de campos muy diferentes, proceso de suma complejidad (Carvajal, 2010). A pesar de esta dificultad, se fomenta de esta manera el pensamiento crítico y la creatividad gracias (entre otras acciones) a las actividades realizadas por la Coordinación de Humanidades (por medio del apoyo de grupos de lectura, grupos de debate, actuaciones de teatro...).

La enseñanza humanística en la Universidad Tecnológica de Bolívar responde a la intención de formar a estudiantes abiertos a todo tipo de culturas. Es por ello por lo que se ofrece en este centro educativo un repertorio bastante amplio de asignaturas de las áreas de la Filosofía, la Literatura y la Lingüística, la Historia, los Estudios Sociales y Culturales, y el Arte⁸ que puedan ser de interés a todos los alumnos universitarios (indistintamente del pregrado que cursen) por su atractivo intrínseco⁹. Así pues, dentro del campo de la creatividad, objeto de estudio de nuestro artículo, se pueden destacar dos asignaturas electivas de la Coordinación de Humanidades que en su título especifican la importancia de este concepto:

1. *Taller de escritura creativa* (área de Literatura y Lingüística).
2. *Fotografía creativa* (área de Arte).

Taller de escritura creativa se asume y comprende como un espacio educativo donde se inician las habilidades creativas estudiantiles en el campo de la escritura. Esta materia se plantea como una serie de actividades lúdicas y gamificadas (Ardila-Muñoz, 2019), las cuales permiten al alumno comprender la realidad literaria como una magnífica herramienta que además de expresar conocimiento también favorece el establecimiento de diálogos críticos. En consecuencia, el estudio de la literatura (y particularmente la literatura latinoamericana)

⁸ Las materias del ámbito artístico que se ofertan dentro en la UTB (las cuales consideramos están asociadas con lo creativo) son las siguientes: *Dibujo, Pintura, Apreciación del arte, Historia del arte, Fotografía creativa, Apreciación musical y Folklor colombiano*.

⁹ El alumno de psicología de la UTB debe cursar obligatoriamente dos materias electivas de humanidades durante su plan de estudios para poder graduarse.

permite acercar al educando las complejas construcciones culturales de su entorno más cercano desde una cosmovisión auto-reflexiva y única (Colomer, 2001). En palabras de Alonso (2017, p. 52):

Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público.

Respecto a *Fotografía creativa*, es evidente que esta disciplina cumple una función comunicativa de primer nivel dentro de la ya mencionada construcción cultural de las sociedades, pues la fotografía nos permite crear memorias y producir elementos artísticos que ayudan a la interpretación del contexto histórico-social y los modos en los que se desarrollan las personas en sus entornos próximos, una estrategia didáctica-formativa que ha sido minusvalorada por completo (Rodríguez-Ortiz y Montoya-Trujillo, 2020).

Para ello, la materia invita a los estudiantes a plantear discursos críticos (de corte creativo) sobre las problemáticas sociopolíticas y culturales que les rodean por medio de la creación de imágenes fotográficas, como documentos didácticos e históricos que son (Devoto, 2013), que se interpretan, presentan y explican al público universitario en general en exposiciones diseñadas *ad hoc* para estos propósitos educativos (Figura 2).



Figura 2. Exposición de fotografías realizadas por estudiantes universitarios en la Muestra Inicial Audiovisual (MIA) en el año 2018. Fuente: Universidad Tecnológica de Bolívar

Los cursos electivos de humanidades son impartidos en clases teóricas en encuentros de dos horas semanales, apoyándose el profesor en presentaciones y trabajos de los propios alumnos universitarios con el objetivo didáctico enfatizar el aspecto práctico de estas materias. Por ende, los jóvenes que cursan estas materias tienen la posibilidad de realizar interpretaciones a piezas literarias y a imágenes artísticas afines con los elementos básicos que componen la escritura y la fotografía respectivamente. El docente busca estimular en sus clases de manera activa las habilidades del pensamiento, la observación comparativa o el análisis crítico, entendidas éstas como aspectos clave de la propia universidad la cual debe estar ligada al desarrollo humanístico (Pérez-Muñoz y Castaño-Calle, 2016).

La enseñanza de la creatividad en el programa de psicología de la UTB desde la economía empresarial

Dentro de la misión formativa que tienen los programas de pregrado de la UTB, la enseñanza que se imparte en este centro está perfilada para que los egresados de esta institución aporten de forma activa, desde sus conocimientos teóricos y prácticos, insumos para conseguir la mejora económica y social de la región Caribe colombiana¹⁰. Es por eso por lo que en el plan de estudios del programa de psicología de la UTB se oferta en el quinto semestre la materia obligatoria de *Creatividad y emprendimiento*, una materia que se vincularía a otras facultades diferentes a la que reporta este programa, tales como la Facultad de Economía y Negocios y la Facultad de Ingeniería (en particular a los programas de pregrado de Administración de Empresas e Ingeniería Industrial). La asignatura está enfocada hacia el sector empresarial pues el estudiante tiene que plantear desde sus inicios una idea innovadora que pueda ser implementada en el ámbito económico como un proyecto de negocio¹¹ y

¹⁰ Este modelo pedagógico se empezó a elaborar en el año 1998 en la Universidad Tecnológica de Bolívar por el profesor Luis Carlos Arraut, referente local sobre creatividad y emprendimiento (Arraut, Sánchez y Novoa, 2011). La finalidad de este modelo es la capacidad formativa de los estudiantes universitarios a la hora de detectar oportunidades de negocios (Arraut, Amay Duque, 2009).

¹¹ Así la presentación de los mejores modelos de negocio se realiza en un evento denominado *Demoday* y los ganadores de esta actividad presentan sus proyectos ante los empresarios de la ciudad de Cartagena de Indias en un acto que se denomina *Desafiando tiburones*.

así elaborar un marco teórico y práctico en la que se vislumbre las posibilidades reales de estas actividades. Por consiguiente, se busca desarrollar en el estudiante la capacidad creativa, emprendedora y de innovación, con miras a dotarlo de herramientas que le permitan desempeñarse como un emprendedor.

Creatividad y emprendimiento es un curso que fortalece las capacidades y habilidades creativas e innovadoras de los estudiantes donde se brinda metodologías didácticas, que facilitan la aceleración y el inicio de procesos de emprendimiento innovador generando así un valor agregado para diferenciar nuevos modelos de negocio. Esta asignatura hace parte del componente de formación profesional en el área de Gestión Personal (a través del apoyo a la Dirección de Investigación, Emprendimiento e Innovación) y es transversal a las distintas áreas de conocimiento de la Universidad Tecnológica de Bolívar.

El núcleo en el que gira la temática de este curso es el laboratorio *El Patio*, la principal herramienta de la UTB para el desarrollo de capacidades y habilidades de innovación de estudiantes de pregrado y posgrado de esta universidad (Machado, Huertas-Cardozo y Arraut, 2018) el cual trabaja esta temática desde cuatro fases (Arraut y Gómez, 2017, p. 316):

- Descubrimiento del cliente. Es a su vez la hipótesis de los fundadores iniciales sobre los clientes, el mercado y la solución (producto y/o servicio) con el fin de buscar el encaje entre el problema y la solución.
- Validación de clientes. Prueba si el modelo de negocio resultante es repetible y escalable.
- La creación de clientes. Es la parte inicial de la ejecución. Crea la demanda en los usuarios finales y la dirige a través del canal de ventas para escalar el negocio.
- La creación de empresa. Transición que hace una organización de una *start-up* a una empresa enfocada a ejecutar un modelo de negocio validado.

Así pues, las ideas innovadoras de esta institución académica se identifican principalmente a través de asignaturas específicas de emprendi-

miento, fundamentando su ser en motivar en el alumnado la actitud empresarial (Arraut et al., 2011). Esta unidad está conformada por un grupo de investigación¹² que es dirigido por el Dr. Luis Carlos Arraut. Dentro de las metodologías que manejan estos investigadores destacarían el modelo de clase inversa, estrategia usada para fomentar el pensamiento creativo en contextos universitarios (Al-Zahrani, 2015), y una forma genuina de enseñanza de la creatividad que se elaboró con un sello autónomo y local: el modelo Creinnova (Figura 3).



Figura 3. Diagrama del Modelo Creinnova. Fuente: Arraut (2018)

Esta particular forma de enseñar la creatividad se fundamenta en el aprendizaje por desafíos o retos y constaría de cuatro estadios principales: Imaginar, Implicar, Pensar y Actuar. Cada actividad docente se inicia con el lanzamiento de un desafío por parte del profesor para posteriormente tener que construir los estudiantes la solución creativa a ese mismo desafío, debiéndose presentar en público el fruto de su trabajo de manera obligatoria para finalizar con una auto-reflexión final sobre todo este proceso de aprendizaje (Arraut, 2018). Las herramientas que se manejan en este modelo educativo son las siguientes: el pensamiento visual¹³, *Wake Up Brain*, *Lego Serious Play* y el *Gamestorming* (Arraut, 2018). A continuación, pasamos a describir los tres últimos instrumentales citados, todos ellos elementos específicos del área de la innovación y la creatividad (Ovallos, Maldonado y De la Hoz, 2015, p. 101):

¹² Grupo de investigación escalafonado por el Ministerio de Ciencias de Colombia en la categoría de B (2020).

¹³ Término acuñado por Rudolf Arnheim en el año 1969, asumiéndose este tipo de pensamiento como la conexión entre la percepción y la concepción a través de la habilidad de ver las formas visuales como imágenes (Púñez, 2017).

- *Wake Up Brain*: conjunto de herramientas y actividades [diseñadas por Guillermo Solano desde el año 2012] que llevan a encontrar conceptos innovadores de alto potencial, usando una aproximación de pensamiento ambidiestro.
 - *Lego Serious Play* [autoría Play And Build, año 2012]: metodología que diseña competencias que permitan innovar y mejorar el desempeño del personal de las organizaciones.
 - *Gamestorming* [autor clave: David Gris, año 2010]: metodología basada en una serie de juegos para potenciar la gestión de la innovación en las organizaciones.
3. Presencia de sesgos en diversas prácticas sociales que muestran “a otros grupos sociales como poco proactivos, poco inteligentes e incapaces de contribuir al desarrollo social de la región y el país” (Ararat, 2010, p. 31).
 4. Rechazo a los enfoques mercantilistas dirigidos a la creación de micro-empresas cuando la mayoría de psicólogos que trabajan por libre desempeñan su trabajo en un rígido marco legal establecido por las autoridades sanitarias.
 5. Desinterés de muchos alumnos por las materias electivas de humanidades¹⁴, como tal, al considerarlas asignaturas secundarias (Rodríguez-Ortiz y Montoya-Trujillo, 2020) o únicamente cursos que *per se*, deben aumentar el promedio académico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Indicándose todo lo anterior, concluimos que la Universidad Tecnológica de Bolívar ofrece a sus estudiantes de psicología el adquirir conocimientos relacionados con la creatividad desde paradigmas académicos completamente diferentes (psicología cognitiva, humanidades y economía empresarial) y desde varios enfoques metodológicos, un aspecto que consideramos diferencial frente a otras instituciones de educación superior de la región. Si bien, esta fortaleza pedagógica que se ha identificado no es óbice para que se hayan detectado también algunas debilidades durante los últimos años y que indicamos a continuación de forma esquematizada:

1. Imposibilidad de un estudiante en dar todos los procesos psicológicos básicos en contraste con la presencia en la malla curricular de psicología de otras materias ajenas a esta disciplina.
 2. Excesivo uso de términos ambiguos y manejo de lenguaje acientífico basado en respuestas circulares (no vinculadas a las humanidades) para explicar una característica psicológica de valencia favorable como el ser creativo/a. Un aspecto que vinculamos a las limitaciones inherentes del paradigma de la psicología positiva (Fernández-Ríos y Vilariño, 2016) frente (por ejemplo) al número de patentes registradas en la universidad como sinónimo de un indicador medible, cuantificable y observable de creatividad e innovación.
1. Reestructuración de las materias de psicología cognitiva para que los alumnos den todos los procesos psicológicos básicos, sin posibilidad de elección por parte del alumnado.
 2. Aumento de las electivas de humanidades (de dos a tres) en el *pensum* de la carrera. Es primordial para la UTB darles valor a los conocimientos humanísticos en base al modelo pedagógico, la misión y el objetivo de esta institución como universidad que es (Pérez-Muñoz y Castaño-Calle, 2016) y así se debe transmitir a la comunidad estudiantil para su mejor comprensión y entendimiento.

¹⁴ Problema que se ve agravado en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería al asumir erróneamente muchos de ellos que esta área del saber carece de sentido para su formación académica.

3. Modificación en el formato de todos los sílabos de las materias de la carrera asignándose a los planes de curso un formato por semanas con su respectiva bibliografía de referencia para cada actividad pedagógica que el docente planifique.

En definitiva, entendemos que con estas mejoras que se implementarán en un futuro, el programa de psicología de la UTB mantendrá la enseñanza de la creatividad desde una perspectiva multidisciplinar reforzando aspectos específicos de su malla sin alterar la ventaja competitiva resultado del primer punto señalado. Recalcamos la idea de que un psicólogo de esta universidad que haya adquirido perspectivas tan dispares en un concepto tan relevante como la creatividad es algo positivo que generará un retorno positivo en estos recién egresados cuando se incorporen al mercado laboral al haberse formado estos jóvenes de manera integral. Por ende, La UTB aspira a formar psicólogos con altos niveles de calidad académica que tengan un pleno desarrollo en las competencias propias del saber y el saber-hacer de esta específica profesión, pero nunca olvidando la formación del ser.

Es por ello por lo que asumimos que la diversidad de la enseñanza de la creatividad es algo fundamental y se ha creído pertinente el presentar a la comunidad esta experiencia pedagógica originaria de una humilde universidad privada de Colombia.

REFERENCIAS

- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45-60. doi: [10.15517/ap.v31i122.26843](https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843)
- Alonso, D. (2016). El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual. *Artseduca*, 15, 70-95.
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 51-66.
- Al-Zahrani, A.M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133-1148. doi: [10.1111/bjet.12353](https://doi.org/10.1111/bjet.12353)
- Amabile, T. (2019). The Art of (Creative) Thought: Graham Wallas on the Creative Process. En V.P. Gligor (Ed.), *The Creativity Reader* (pp. 15-32). Oxford: Oxford University Press.
- Ararat, J.A. (2010). La ideología del emprendimiento. Una mirada desde el análisis crítico del discurso. *AD-minister*, 17, 5-33.
- Ardila-Muñoz, J.Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. doi: [10.11144/Javeriana.m12-24.stge](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge)
- Arraut, L.C. (2018). Modelo Creinnova: propuesta metodológica de enseñanza para la innovación basada en desafíos. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2018*.
- Arraut, L.C., Amar, P. y Duque, J. (2009). Hacia un modelo de emprendimiento de innovación abierta totalmente responsable: caso Universidad Tecnológica de Bolívar en Colombia. *TEC Empresarial*, 3(1-2), 33-44.
- Arraut, L.C. y Gómez, E. (2017). Prototipado rápido para desarrollo de conceptos en ideas de negocio innovadoras. En J. Bernal et al. (Ed.), *Hagamos visible el desarrollo científico e innovador de la UTB. Memorias Simposio de Investigación 2017* (pp. 314-322). Cartagena de Indias: Editorial Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Arraut, L.C., Sánchez, H. y Novoa, K. (2011). Impacto del programa emprendedor en la Universidad Tecnológica de Bolívar mediante un análisis a través de SPSS. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios*, 71, 184-195.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.
- Cedeño-Sempértegui, M.L. (2015). La acción dinamizadora de los Syllabus: una experiencia en construcción. *Yachana. Revista Científica*, 4(Ed. Especial), 129-135.

- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), 6-23.
- Dahl, S. (2007). Turnitin®: The student perspective on using plagiarism detection software. *Active Learning in Higher Education*, 8(2), 173-191. doi: [10.1177/1469787407074110](https://doi.org/10.1177/1469787407074110)
- D'Angelo, O. (1999). Proyección desde Vygotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativas. *Revista Cubana de Psicología*, 16(2).
- De la Torre, S. y Violant, V. (2002) Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Creatividad y Sociedad*, 3, 21-38.
- Devoto, E. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, 6, 73-94.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4).
- Fernández-Ríos, L. y Vilariño, M. (2016). Mitos de la psicología positiva: maniobras engañosas y pseudociencia. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 134-142.
- Fleith, D. S. (2019). The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 36. doi: [10.1590/1982-0275201936e180045](https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180045)
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4). 267-293. doi: [10.1037/h0040755](https://doi.org/10.1037/h0040755)
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P., Martín-Romera, A. y Salmerón Pérez, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias meta-cognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170. doi: [10.6018/analesps.29.1.124651](https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124651)
- H. del Amo, O. (2016). Impacto de materias artísticas en currículos de grado. *Artseduca*, 14, 76-97.
- Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Jelle, B.P. (2017). *Reviewing the Learning Process through Creative Puzzle Solving*. *Creative Education*, 8, 2009-2035. doi: [10.4236/ce.2017.813137](https://doi.org/10.4236/ce.2017.813137)
- Kettler, T., Lamb, K.N., Willerson, A., y Mullet, D.R. (2018). Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171. doi: [10.1080/10400419.2018.1446503](https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503)
- López-Martínez, O. y Martín-Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26(2), 254-258.
- Machado, S.E., Huertas-Cardozo, N.C., y Arraut, L.C. (2018). Laboratorio *El Patio*, impacto de la inversión en gestión de la innovación en los entornos de la Universidad Tecnológica de Bolívar. *Revista Vinculategica Efan*, 3(2), 223-230.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: D. Van Norstrand.
- Nuha, M.A., Waluya, S.B., y Junaedi, I. (2018). Mathematical Creative Process Wallas Model in Students Problem Posing with Lesson Study Approach. *International Journal of Instruction*, 11(2), 527-538. doi: [10.12973/iji.2018.11236a](https://doi.org/10.12973/iji.2018.11236a)
- Ovallos, D.A., De la Hoz, S.M. y Maldonado, D.J. (2015). Creatividad, innovación y emprendimiento en la formación de ingenieros en Colombia. Un estudio prospectivo. *Revista Educación en Ingeniería*, 10(19), 90-104.
- Oviedo, G.L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. doi: [10.7440/res18.2004.08](https://doi.org/10.7440/res18.2004.08)
- Pérez-Muñoz, S. y Castaño-Calle, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-199.
- Púñez, N. (2017). El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear.

Horizonte de la Ciencia, 7(12), 161-177.

Rodríguez-Ortiz, A.M. y Montoya-Trujillo, B.M. (2020). La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía. *Jangwa Pana*, 19(1), 150-178. doi: [10.21676/16574923.3359](https://doi.org/10.21676/16574923.3359)

Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Romo, M. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 7(27-28), 175-192. doi: [10.1080/02109395.1986.10821474](https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474)

Romo, M., Alfonso-Benlliure, V. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología Educativa*, 22(2), 93-101. doi: [10.1016/j.pse.2016.01.005](https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.005)

Rosen, K.H. (2003). *Discrete Mathematics and Its Applications*. Nueva York: McGraw Hill Education.

Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352. doi: [10.1080/10400419.2015.1087277](https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087277)

Snyder, H.T., Hammond, J.A., Grohman, M.G. y Katz-Buonincontro, J. (2019). Creativity measurement in undergraduate students from 1984–2013: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 133-143. doi: [10.1037/a0000228](https://doi.org/10.1037/a0000228)

Soh, K.C. (2000) Indexing creativity fostering teacher behaviour: a preliminary validation study. *Journal of Creative Behaviour*, 34(2), 118-134. doi: [10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x](https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x)

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Ciudad de México: Limusa.

Van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13.

Vázquez-Miraz, P., Rentería, C., Martínez, M.J. y Zapata, K. (2020). Principales dificultades

del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo*, 32, 117-146.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Londres: Jonathan Cape.

Zhu, C. y Zhang, L. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology*, 31(3), 361-375. doi: [10.1080/01443410.2011.557044](https://doi.org/10.1080/01443410.2011.557044)



MUSICOLOGÍA Y TICs

**INSTRUMENTACIÓN DEL PRELUDIO DE LA
REVOLTOSA PARA AGRUPACIÓN DE
CÁMARA. UNA PROPUESTA
DIDÁCTICO-INTERPRETATIVA PARA LA
ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DE LA MÚSICA
DE CÁMARA**

**INSTRUMENTATION OF LA REVOLTOSA PRELUDE FOR CHAMBER
ENSEMBLE. A DIDACTIC-PERFORMATIVE PROPOSAL FOR THE
TEACHING AND PRACTICE OF CHAMBER MUSIC.**

**Fernando Oriola — Conservatorio Profesional Muñoz Molleda
Salvador Oriola — Universidad de Barcelona**

RESUMEN

El presente trabajo consiste en una propuesta didáctico-interpretativa sobre una instrumentación del Preludio de la zarzuela La revoltosa (R. Chapí) adaptada para cuarteto de viento y piano. La descripción de las pautas didácticas para la preparación de la pieza junto con la evaluación de la interpretación en un concierto (registro audiovisual) tienen como objetivo contribuir a la mejora de la práctica musical tanto a nivel individual como colectiva. Así pues, la exposición de todo el proceso realizado pretende ofrecer una propuesta fundamentada que favorezca el trabajo didáctico-interpretativo de cualquier agrupación camerística.

PALABRAS CLAVE

Propuesta didáctico-interpretativa, Preludio, La revoltosa, Música de cámara

ABSTRACT

The present work consists of a didactic-performative proposal on an instrumentation of the zarzuela Prelude La revoltosa (R. Chapí) arranged for a wind quartet and piano. The description of the didactic guidelines for the preparation of the piece together with the evaluation of the performance in a concert (audiovisual record) aim to contribute to the improvement of musical practice both individually and collectively. Thus, the description of the entire process carried out aims to offer a well-founded proposal to improve the didactic-interpretive work of any chamber ensemble.

KEYWORDS

Didactic-performative proposal, Prelude, La revoltosa, Chamber music

INTRODUCCIÓN

La práctica de música de cámara es fundamental para la formación integral de cualquier músico. A través de ella se desarrollan un sinnúmero de competencias tanto de tipo profesional como personal. La interpretación colectiva, independientemente del tipo de agrupación, contribuye por un lado al desarrollo y adquisición de competencias musicales como el desarrollo de la capacidad auditiva a través de la afinación con otros instrumentos o voces; la toma de conciencia sobre los diferentes planos sonoros; la sincronía rítmica colectiva; la escucha y el desarrollo de aspectos artístico-expresivos, etc. Y por otro lado, a las conocidas como competencias personales, las cuales tendrán relación con aspectos como la convivencia y comunicación (verbal y no verbal) entre todos los integrantes de la agrupación, el aprendizaje entre iguales, el trabajo colectivo, la resolución de conflictos, etc. (Oriola et al., 2018).

A pesar de su importancia, la bibliografía referente a su didáctica es escasa. Sí que existen trabajos en castellano e inglés centrados en diferentes aspectos interpretativos como la gestualidad, la figura del líder, la técnica en la dirección orquestal, los diferentes roles dentro de la música de cámara, la manera de sentarse, la afinación, el fraseo musical, los planos sonoros, recursos técnico-interpretativos sobre los instrumentos de viento y el piano, etc. (Baron, 2010; Berger, 2002; Ford y Davidson, 2003; Galiano, 2015; Garofalo, 1996; Ibáñez, 2008; Linari, 2017; Nieto, 2015; Payome, 2015). Pero en estos trabajos la vertiente didáctica y su puesta en práctica no aparecen o si lo hacen ocupan un lugar secundario.

El presente artículo consiste en una propuesta didáctico-interpretativa (preparación y evalua-

ción de la interpretación camerística final) a modo de guía, para hacer frente a la carencia de material publicado sobre la didáctica de la música de cámara. Para ello se presenta la obra el prelude de la zarzuela *La Revoltosa* de Ruperto Chapí instrumentada por Francisco Zacarés para quinteto (cuarteto de viento y piano). De acuerdo con Zaldívar (2008; 2010), el objetivo de cualquier investigación interpretativa como la presente, se centra en el proceso de preparación y trabajo de una obra, y en la evaluación de la interpretación final, en nuestro caso registrada en formato audiovisual. Así pues, el presente trabajo de investigación musical se ha centrado en la descripción del procedimiento seguido a la hora de preparar una obra musical, de una manera holística y en la valoración del resultado final, considerando que será la manera más completa y correcta de afrontar una interpretación acorde con lo que el compositor plasmó en su partitura.

TRABAJO PREVIO

Para el estudio y preparación de cualquier obra musical es fundamental contextualizarla. Para ello se deberá realizar un trabajo previo de investigación y análisis de tipo histórico-estético e instrumental-formal. A continuación, se presenta una síntesis de los análisis realizados.

En el caso de la obra a trabajar encontramos que el Preludio de *La Revoltosa* es un breve compendio del material temático que Chapí utilizará a lo largo de toda la zarzuela. Se trata de un episodio orquestal desarrollado en cuatro secciones y una Coda, donde destaca el color orquestal, así como la gran amplitud sinfónica (Alier, 1982; García Iberní, 2015). El material temático y los diferentes elementos musicales que se presentan son los siguientes:

Tabla 1. Temas de la zarzuela utilizados en el Preludio.

Secciones Formales	Compases del Preludio	Números de la Zarzuela
Primera Sección	cc. 1 a 6 (Do M)	Número 1. Si no hubiera mujeres tan infundiosas
	cc. 7 a 45	Número 1. Segunda sección de las seguidillas
	cc. 46 a 65 (Mi M)	Números 1 y 6. Nexo para presentar el siguiente tema con elementos rítmicos.
Segunda (cc. 66-81) y Tercera Sección	cc. 66 a 105	Número 4. Mari pepa de mi vida y Palmito pa camelar.
Tercera Sección	cc. 106 a 109 (Si b M y préstamos si b m)	Nexo (ritmo seguidillas)
Cuarta Sección	cc. 110 a 175 (Sol M)	Número 4. La de los claveles dobles
	cc. 176 a 215 (Secuencia moduladora)	Número 6. Final
Coda	cc. 216 a 240 (Do M, Mi M, Sol M)	Número 1. Segunda sección de las seguidillas
	cc. 241 a 252 (La b M, Sol M y m, Do M)	Número 4. La de los claveles dobles
	cc. 253 a 271	Número 6. Coda final

La instrumentación del prelude realizada por Zacarés para cuarteto de viento (clarinete, oboe, fagot y trompa) y piano, se basa en la transcripción para banda sinfónica y no en la partitura original para orquesta como cabría esperar. Ello se debe a que en la partitura de orquesta la cuerda tiene un rol muy protagonista, en cambio, en la partitura para banda el discurso musical se distribuye por diferentes instrumentos de viento y, la escritura y tesituras están más cerca de lo que sería la formación de un cuarteto de viento madera. De acuerdo con una entrevista a Zacarés, su instrumentación para quinteto quiere ofrecer un protagonismo similar a los instrumentos que conforman el cuarteto de viento, utilizando la voz del piano para realizar acompañamientos, contestaciones y relleno armónico. La instrumentación respeta en todo momento la misma estructura formal que la versión original para orquesta e intenta fidelizar al máximo la idea sonora de la partitura orquestal con los instrumentos de la agrupación camerística.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de empezar a trabajar aspectos propiamente musicales se deberá decidir la **distribución de los instrumentos** a la hora de sentarse. Esta siempre es una duda muy común que se plantea según el tipo de repertorio. Analizada la obra y la función de que

desempeña cada instrumento se decide situar los instrumentos agudos en los extremos, los instrumentos más graves en el interior y el piano detrás de estos. El fagot al lado interior del clarinete y la trompa al lado interior del oboe; el papel del clarinete y del oboe están en relación constante mediante intervenciones a dúo, al igual que pasa con el papel del fagot y la trompa, por ello, es importante que se sienten uno enfrente del otro para que el contacto visual sea fluido y claro. Por otro lado, la trompa tiene intervenciones con mucha potencia sonora por lo que se pretende evitar que el sonido rebote con el piano de cola. Según Pack (2003) la colocación de la trompa siempre dependerá del repertorio y de la acústica de la sala en la que se vaya a tocar, es importante conocer las condiciones de esta para poder situar a la trompa en un lugar en el que no tenga problemas a la hora de proyectar el sonido.

Otro aspecto importante antes de empezar a ensayar es acordar quién liderará el movimiento, adquiriendo en cierto punto el **rol del director**, y qué tipo de liderazgo deberá aplicar (Calderón et al., 2015). Según Chandler (2003), en un quinteto de viento-madera el rol del líder se le atribuye generalmente a la figura de la flauta por varias razones: en primer lugar, por el papel melódico que suele desempeñar y, en segundo lugar, por la posición que ocupa al sentarse, lo que facilita a los otros integrantes del grupo una mayor unión

en lo que respecta a las entradas, transiciones y cambios de tempo. En nuestro caso, al ser un cuarteto con piano y no existir la figura de la flauta, se decide que el clarinete adquiera este rol de líder, dado que, la posición que ocupa al sentarse es la de la flauta (en un extremo), así como también por la importancia del papel que desempeña durante el Preludio.

Primera sección (cc. 1–66)

La primera sección se desarrolla en el compás de $\frac{3}{4}$, por lo tanto, debido al tempo en la que está escrita, *Allegro animato*, es de suma importancia que todo el grupo piense en una misma pulsación rítmica. Según Galiano (2015, p. 75) “la calidad de la interpretación, desde el punto de vista técnico, dependerá de la unidad de criterio y la coordinación entre los intérpretes para unificar ataques y finales, así como seguir el pulso regularmente”. Al tratarse de un tempo rápido escrito en $\frac{3}{4}$, se decide llevar el compás a uno. A la hora de escoger un tempo óptimo para una correcta ejecución de la pieza, no debemos descuidar las dificultades técnicas de cada instrumento, en este caso por ejemplo la figura del pianista que al comienzo tiene unas octavas que responden al motivo principal expuesto por el ensemble de vientos. Existen numerosos tratados y métodos como *El arte del piano* (Neuhaus, 1987) en el que se corrobora la dificultad de dichas octavas y su correcta ejecución, por lo que se decide un tempo de negra igual a 220 con el que todos se sienten cómodos.

El clarinete como líder se encargará de marcar la entrada inicial a uno de forma enérgica y

dentro de la velocidad metronómica establecida. Según Galiano (2015) el gesto de un intérprete debe estar en consonancia con el contenido sonoro que se refleja en la partitura a interpretar, este transmite tanto tempo, como articulación y dinámica. También será esencial para la sincronización del grupo el dominio de la respiración colectiva al comienzo de una pieza, por ello, todo el grupo debe estar atento a la marca del clarinete para respirar al mismo tiempo, según Baron (2010) es responsabilidad del líder del grupo asegurarse mediante el contacto visual que todo el grupo esté preparado antes de dar la entrada inicial. Al tratarse de una anacrusa de un compás entero, la respiración tendrá que ir acorde con el gesto del clarinete, por lo tanto, esta respiración inicial se ejecutará durante los tres pulsos de negra que componen el compás.

El primer motivo del movimiento se presenta en una dinámica de *fortissimo*, con varias articulaciones a tener en cuenta: *marcato* y *staccato*. Al estar escrito al unísono mediante 4 octavas, siempre pueden surgir problemas de afinación. Por lo tanto, para trabajar todos estos parámetros entre el grupo, se plantean varios ejercicios:

- Estudio lento, con la finalidad de afinar y equilibrar las voces que conforman el cuarteto de viento. Se tocará cada nota que aparece en este primer motivo en un tempo de negra igual a 60. También se puede utilizar como material de apoyo los ejercicios del libro de Garofalo (1996) *Improving Intonation in Band and Orchestra Performance*.

Imagen 1. Primer motivo del movimiento escrito en valores largos.

- Puesta en común de las diferentes articulaciones para llegar a conseguir un mismo criterio. Tal como afirma Galiano (2017), escuchar e imitar la articulación que utiliza el piano al interpretar cualquier repertorio es una buena técnica de estudio para mejorar y enriquecer las cualidades expresivas de otros instrumentos musicales. El mismo autor define *staccato*, cuando el sonido es muy corto con relación al silencio que separa las notas, y *marcato*, como a la intensidad en el ataque sobre una nota. A partir de este análisis conceptual para trabajar las diferentes articulaciones que aparecen. El primer motivo expuesto por los instrumentos de viento es repetido por el piano a modo contestación, por lo tanto, al ser un instrumento de cuerda percutida, se deberá partir de la articulación de este para buscar un equilibrio con el cuarteto de viento.
- Equilibrio sonoro del piano respecto a la sonoridad del cuarteto en su intervención a modo contestación. Al tener una misma textura en cuanto a densidad se refiere (4 octavas), tanto el cuarteto de viento como el piano mediante la práctica en los ensayos, deben intentar conseguir este equilibrio sonoro partiendo del *fortissimo* que aparece en la partitura.

El segundo motivo (cc. 7-17), presenta una gran alternancia de intervenciones solísticas,

organizadas a dos voces o de manera individual. Dentro de este pasaje, es importante equilibrar las voces, así como tener en cuenta tres aspectos que aparecen en la partitura: la articulación, el mordente y los reguladores dinámicos. Para la consecución de todo esto, se aborda el siguiente trabajo:

- Trabajo de los pasajes a dúo, teniendo claro que la voz principal debe sobresalir por encima de la secundaria. Según Minor (2003), cuando el clarinete y el oboe tocan a dúo en una misma tesitura, el clarinete debe ser consciente de equilibrar su voz con la del oboe en cuanto a dinámica e intensidad se refiere, esto se debe a la intensidad tímbrica que caracteriza al oboe y a la flexibilidad del clarinete para buscar el mismo color que el oboe en pasajes a dúo. Algo similar ocurre con el papel de la trompa, tal como afirman Ford y Davidson (2003) debido a las características acústicas de este instrumento dentro de una formación de instrumentos de viento-madera, debe cuidar la potencia sonora tanto en intervenciones solísticas como cuando tiene un rol secundario, siempre igualando la intensidad dinámica al grupo camerístico para que ninguna voz desaparezca del discurso musical. Dicho esto, es importante que el clarinete y el fagot sobresalgan debido a que llevan la voz principal en este momento.

Imagen 2. Dúos del segundo motivo.

- Estudio del pasaje completo eliminando los mordentes y con una dinámica de *forte*; se utilizará el metrónomo con una velocidad inferior a la que se va a interpretar (negra igual a 160 e ir incrementando esta hasta llegar a negra igual a 220 aproximadamente) y con una subdivisión a la corchea, para equilibrar tanto la articulación (*stac-*

cato) como los enlaces entre los diferentes instrumentos sin perder el ritmo. Una vez se consiga esto, se añadirán los mordentes y los reguladores indicados en la partitura dentro de la dinámica que caracteriza a este pasaje escrito en *forte*.

Imagen 3. Segundo motivo sin mordentes y sin reguladores.

A continuación (cc. 17-45), debido a la repetición del primer motivo varias veces, es importante respetar las diferentes dinámicas que marca la partitura, partiendo de las indicaciones anteriormente desarrolladas y del análisis de la instrumentación para respetar los diferentes planos sonoros. Hay que tener en cuenta varios aspectos que aparecen en el nuevo motivo (cc. 25-33), ya que para finalizar este y enlazar con la reexposición, aparece un compás (cc. 34) que tiene una función de nexo. Este, es ejecutado por el grupo al unísono, por lo tanto, puede generar dificultades respecto a la cuadratura, ya que tanto los vientos como el piano (mano derecha), realizan una blanca con puntillo en el compás anterior (cc. 33) ligada a una corchea en el siguiente compás (cc. 34). Para poder llegar a tocar juntos este nexo, es importante:

- Escuchar las tres negras que realiza el piano (mano izquierda) en el compás anterior (cc. 33). Este motor rítmico será la referen-

cia para no perder la pulsación del grupo y poder realizar el nexo todo el grupo, al unísono y sin problemas de sincronización. Como afirma Galiano (2017), cuando la melodía realiza valores largos, es indispensable escuchar el acompañamiento para que el discurso musical quede mejor cohesionado.

- Sustituir la blanca con puntillo por tres negras a modo de estudio, para así interiorizar la pulsación interna que se debe sentir, con la finalidad de cuando se toque como aparece en la partitura, salir de la ligadura todos juntos.

Seguidamente (cc. 46-49), el cuarteto de vientos realiza una variación del 2º motivo mediante corcheas con *staccato*, este pasaje genera dificultades en el *tempo* debido a la tonalidad en la que está escrito (Mi M). El grupo plantea una solución con la finalidad de no perder *tempo* y que el pasaje tenga un carácter ligero:

- Anotar en la partitura un *crescendo* moderado durante estos cuatro compases, para que exista una dirección en el fraseo musical, así como también ofrecer un discurso melódico más interesante dentro de la dinámica que nos aparece en la partitura.



Imagen 4. Crescendo en la variación del segundo motivo.

La intervención del fagot y la trompa (cc. 62-66), sirve como nexa a la siguiente sección. La partitura indica poco *rallentando*, por lo que tiene que ir acorde al nuevo *tempo* (*piu lento*, negra igual a 85). Para cuadrarlo, es imprescindible:

- Contacto visual entre los músicos. Según Payome (2015), para que exista una correcta comunicación musical entre un grupo camerístico, es imprescindible el contacto visual, debido a que en muchas ocasiones los gestos que se perciben a través de este nos pueden ofrecer información sobre el *tempo* y los diferentes elementos que conforman el fraseo musical.

Segunda sección (cc. 66–81)

En esta sección, el piano es el encargado de ejecutar el tema a solo en un *tempo* de *piu lento* (negra igual a 85), para ello se pensará a tres pulsos el compás (a la negra), ofreciendo así, un carácter más pausado y expresivo. En la partitura aparecen anotados los reguladores, esto deja claro el fraseo que se debe realizar. En cuanto a las corcheas que aparecen en la mano izquierda, al estar a una distancia de un intervalo de segunda se decide a petición del grupo, que se utilice el *rubato* para dar un carácter más cercano a lo folklórico sin caer en excentricidades. Como plantea García Navarro (2015), los intervalos de segunda en el Preludio de *La revoltosa* son un elemento característico de la música folklórica, por lo tanto, el *rubato* debe estar implícito en el fraseo musical para llegar a conseguir la estética que define la música popular regionalista española.



Imagen 5. Solo de piano con acompañamiento de corcheas en mano izquierda.

Dos acordes de quinta justa (cc. 75-78), marcan el final de esta sección. Por lo tanto, se propone un trabajo de afinación específico para cada uno:

- En el primer acorde (cc. 75-76), se utiliza la afinación justa: el clarinete junto con el piano, tocan la tónica del acorde ajustándose a la afinación del piano, la trompa realiza la tercera con una afinación un poco más baja y, el fagot la quinta subiendo un poco esta. Esta afinación, la suelen utilizar los instrumentos de viento para enriquecer los armónicos del acorde. Según Ibáñez (2008), la afinación justa es el sistema de entonación basado en los armónicos naturales, que definen los intervalos justos. Se fundamenta en la escala de Zarlino, célebre teórico musical y compositor del siglo XVI. Este sistema de afinación produce un efecto característico de resonancia mediante el cual los sonidos se refuerzan unos a otros y se amplifican, de manera que se logra una sensación de pureza y calidad sonora estéticamente notable.
- En el segundo acorde (cc. 77-78), el piano realiza el acorde completo, por lo tanto, al ser un instrumento con un sistema de afinación fijo temperado, los vientos deben adaptarse a este y tenerlo como referente. Tal como promulga Ibáñez (2008), el piano es un instrumento de afinación temperada, puesto que la octava se encuentra dividida en doce sonidos con una frecuencia estandarizada, en la que no existe posibilidad de variar en el momento de ser utilizados.

En las tres últimas notas de esta sección (cc. 79-81), el piano mediante la tímbrica y la articulación *marcato* indicada en la partitura. De acuerdo con Maffiote (1982) este tipo de sonoridad estaría relacionada con un concepto de piano más percutido, similar a los instrumentos de percusión. El piano a partir de esta idea realizará un *rallentando* para enlazar con el nuevo *tempo* de *Andantino* (negra igual a 60).

Tercera sección (cc. 82–110)

En la tercera sección, primero el oboe y después la trompa, presentan el tema de *Mari Pepa de mi vida*, este se divide en dos semifrases y tienen una duración de dos compases cada una. En la partitura, aparecen los reguladores en cada semifrase, con lo cual deja claro el fraseo. Respecto al *tempo*, hay que tener presente que este tema se presenta en la tonalidad de Sib M utilizando préstamos melódicos de Sib m, si a ello se le suma el *ostinato* (secuencia de notas que se repiten), esto nos recuerda a la cadencia andaluza, de modo que, se decide por parte de los miembros del grupo un *tempo* libre utilizando el *rubato*. Tal como afirma García Navarro (2015), dicho tema aparece escrito en forma de *ostinato* de semicorcheas, que ayuda a intensificar el carácter, desarrollado en la tonalidad de Do mayor con préstamos melódicos de Do menor, así como también en la escala menor natural y armónica. Todo ello, unido a la brevedad de las figuras, sugieren una intención de cadencia andaluza, debido a que, recuerdan al modo frigio.



Imagen 6. Tema de *Mari Pepa de mi vida*

Los cantantes líricos suelen utilizar el vibrato para acercarse más al carácter folklórico del estilo. Por esta razón, se decide que el oboe utilice dicho recurso interpretativo a imitación de la voz humana. Según Chandler (2003), el vibrato es un recurso expresivo que utilizan los oboes para enriquecer el discurso musical, es

importante no abusar de este para no distorsionar el sonido ni la afinación de una manera exagerada. En cambio, cuando este mismo tema lo ejecuta la trompa, se decide no utilizar el vibrato por dos razones: la primera y principal, por el cambio de color que se busca en la instrumentación realizada por Zacarés; y la

segunda, debido a que la trompa, tal y como afirma Barcber (2003) no suele utilizar este tipo de recurso expresivo para colorear sus tonos.

El motivo que sigue se repite cuatro veces (cc. 90-98) y lo llevan a cabo el clarinete, el oboe y el piano. El clarinete será el encargado de liderar este motivo, puesto que, lleva el material temático. El pasaje se organiza de la siguiente manera:

En el cambio de compás a 2/4. Primero el oboe, y después el clarinete realizan el mismo motivo (*Palmito pa camelar*), por lo que, deben realizar el mismo fraseo debido a que es una imitación. En la partitura aparecen los reguladores que dejan claro la direccionalidad de la música en el fraseo, al ser un motivo basado en un tema lírico, se decide realizar un pequeño *rubato* al igual que realizan los cantantes líricos. La siguiente célula que aparece reiteradamente (cc. 102-106), se presenta distribuida en el cuarteto de viento, por lo cual, es importante que todos imiten al oboe, puesto que, es el primero que la presenta. La articulación y el mordente deberán ser ejecutados por los miembros del grupo de la misma forma y en la misma intensidad sonora.

Cuarta sección (cc. 110–216)

El tema de *La de los claveles dobles* es introducido por el piano en un tempo, *Allegro non troppo*, por lo tanto, esta sección se pensará el compás a uno (negra igual a 225 aprox.). Seguidamente el oboe presentará un nuevo tema: los primeros 4 compases en una dinámica de *mezzoforte*, y la repetición de estos en *mezzopiano*, en forma de eco y la segunda semifrase (cc. 118-125) con un fraseo más homogéneo, sin descuidar los acentos que aparecen en la partitura, puesto que, ayudarán a desempeñar un fraseo más cercano a la lírica. La segunda frase del mismo tema será expuesta primero por el clarinete, y después la trompa. En cuanto al tempo, es importante cuadrar las corcheas del acompañamiento del piano con la voz de la trompa (cc. 132). Seguidamente, la trompa se queda sonando sola a modo calderón (cc. 133-135).

A continuación, se repite el mismo modelo temático anteriormente desarrollado, pero con una instrumentación diferente (cc. 145-176). Es esencial, seguir las mismas pautas interpretativas anteriormente desarrolladas, para proporcionar una coherencia a todo el pasaje.

La transición a la Coda, caracterizada por un modelo de secuencia que se va repitiendo cada seis compases, va modulando cada vez que se repite. Aquí, el clarinete es el encargado de presentar el primer motivo de cada secuencia modulante, por lo tanto, el fagot y el oboe, deben imitarlo en cuanto a articulación y fraseo. Según se va modulando, se crea una tensión sonora, y es importante que esta se refleje de manera muy progresiva en las diferentes secuencias, sin olvidar que, el auténtico *crescendo* empieza más adelante (cc. 205).

Dicha transición, concluye con las notas graves del fagot y piano al unísono (cc. 208-214), junto con las corcheas del oboe y clarinete. Para ejecutar de una manera eficiente este punto del movimiento, se proponen varios trabajos de manera independiente, con la finalidad de cuando se junten todas las partes existentes, el discurso musical tenga una mayor coherencia y por consiguiente una mejor calidad sonora:

- Afinación: el fagot debe escuchar y adaptarse a la afinación del piano, debido a que, en los valores largos (blanca con puntillo), se pueden apreciar más las desafinaciones.
- Tempo: El fagot será el encargado de marcar la anacrusa de la blanca con puntillo con carácter, para una mayor exactitud en la entrada de esta.
- Articulación: buscar un mismo *stacatto* en una dinámica de *crescendo*, sin perder el equilibrio entre voces. Se utilizará el metrónomo con una velocidad inferior a la que se va a interpretar (negra igual a 160 e ir incrementando esta hasta llegar a negra igual a 220 aproximadamente) y con una subdivisión a la corchea, para equilibrar tanto el ritmo como el *stacatto*.

En la reexposición (cc. 216-227), el piano es el encargado de presentar el tema principal del movimiento y el oboe junto con el clarinete, realizan unos contrapuntos sobre este tema a imitación de los violines. El piano, al utilizar cuatro octavas en una dinámica de *fortissimo*, debe escuchar en todo momento a estos dos, para no eliminarlos del plano sonoro. El compás anterior al *piu vivo* (cc. 227), sirve de enlace con la Coda (cc. 228). El clarinete, introduce la célula, que se desarrollará en el nuevo tempo. Por consiguiente, es en este compás, donde el clarinete debe encargarse mediante

un pequeño *accelerando* de establecer el *tempo* de *piu vivo* (negra igual a 235).

Coda (cc. 228–271)

En la primera parte de la Coda, el motivo principal es ejecutado por los vientos madera mediante una instrumentación por células. El oboe y el clarinete desarrollan el motivo principal por células y el fagot dobla en todo momento a estos, pero sin tocar la primera corchea. La dificultad de este pasaje reside en unificar y enlazar estas células para que el motivo quede bien estructurado, para ello, se desempeña un trabajo concreto:

- Estudio lento del pasaje con metrónomo y a subdivisión de corchea (dos corcheas igual a 120). Seguidamente, incrementar progresivamente la velocidad de este hasta que queden bien enlazadas todas las células. Primero oboe y clarinete y después se incorporarán progresivamente el resto de los instrumentos.

En el *Andante*, la trompa introduce la primera semifrase del motivo de la tercera sección (*Mari Pepa de mi vida*), seguidamente, en el *tempo primo* el grupo contesta mediante otra célula. Para llevar a cabo esto, se plantean varias cuestiones:

- Tempo: el *Andante*, como se ha dicho en la tercera sección, que es cuando aparece dicho tema, el compás se llevará a tres pulsos, debido a que, es un *tempo* lento y expresivo. Por el contrario, el *tempo primo*, como se ha justificado en la primera sección, se pensará a uno al igual que en el principio del movimiento (negra igual a 220).
- Fraseo: la trompa utiliza *rubato*, por ello es fundamental que todos los miembros del grupo tengan en cuenta esto. De esta forma podrán enlazarlo con el *tempo primo*, pensando a uno y con carácter. El líder (clarinete) será el encargado de marcar los cambios de *tempo* para conseguir una mayor sincronización. Se utilizará el mismo gesto que en la entrada inicial del movimiento, pero este se marcará en el último tiempo del *Andante*, coincidiendo con las semicorcheas de la trompa.

En el proceso cadencial (cc. 253-fin), es importante respetar los planos sonoros, puesto

que, las corcheas que ejecutan el oboe y el clarinete deben ser escuchadas por el resto del grupo, debido a que, en esos compases la instrumentación que llevan la trompa, el fagot y el piano, es la misma y el piano está tocando 4 octavas. La segunda parte de este proceso cadencial se caracteriza por la inclusión de un *crescendo* creado por densidad instrumental, así como también, por el unísono de 4 octavas. Para una mayor cohesión es importante tener en cuenta:

- Afinación: el clarinete, presenta la célula que después repetirán consecutivamente el oboe y, fagot junto con la trompa. Es importante, que el grupo afine las dos primeras notas de una manera lenta, por orden de entrada, teniendo como referencia al clarinete, puesto que, es el primero en presentar esta célula.

Para finalizar el Preludio (cc. 267-fin) el clarinete indicará el final de la nota larga, que a la vez se tomará como anacrusa del siguiente compás (cc.268). Tal como afirma Lorenzo (2009), cuando un director de orquesta dirige una nota larga que dura varios compases, la salida de esta indicará cuando hay que cortar la nota que se está ejecutando, así como también la anacrusa del siguiente compás. Las últimas notas conclusivas del movimiento también las marcará el clarinete para que todo el grupo finalice junto el movimiento.

ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN

Como en toda propuesta de carácter didáctico es imprescindible analizar y evaluar el trabajo realizado para conocer los puntos fuertes y los aspectos mejorables. En nuestro caso consistió en valorar la interpretación de la obra en un concierto público. Para ello se registró dicho concierto en video, se analizó de forma individual por cada miembro del grupo y, posteriormente se hizo una puesta en común para compartir y proponer las siguientes mejoras.

La gestualidad

Los gestos que se realizan para marcar la entrada inicial, así como también los diferentes cambios de tempo, funcionan de una manera óptima como se puede ver en el video. Todo el grupo entiende bien estos, no solo en cuanto al tempo se refiere sino también al carácter que deben transmitir en función del contenido

sonoro que aparece en la partitura. Por ejemplo, en el solo del fagot de la cuarta sección (03:05 min.), la trompa mediante una mirada le indica cuándo debe tocar y, este, a través de un gesto anacrúsico le marca al piano el nuevo tempo y carácter.

Se coincide en que algunos gestos pasan desapercibidos o no son tan explícitos como se expone en la propuesta. Por ejemplo, en la marca que realiza la trompa al fagot para enlazar con la segunda sección (01:00 min.), se observa un pequeño gesto con la cabeza y cuerpo para realizar este *rallentando*. Esto se debe a que después de realizar el trabajo explicado en la propuesta, ambos intérpretes tienen interiorizado este pasaje de la misma manera y, con un pequeño gesto, este momento funciona sin problema alguno.

Los planos sonoros

En cuanto a los planos sonoros, hay que tener en cuenta los pasajes a dúo que tanto caracterizan esta instrumentación. El equilibrio sonoro queda bien configurado entre el oboe y el clarinete, así como también entre el fagot y la trompa. Un ejemplo de todo esto, lo podemos ver cuando estos, presentan el segundo motivo del movimiento (00:13 min.).

El piano tiene a nivel general un papel más de acompañamiento por lo que en ningún momento se sitúa por encima del cuarteto de vientos interfiriendo en su sonoridad. Pero sí que sobresale cuando interviene como solista, lo cual permite ser escuchado siempre respetando la sonoridad del grupo. Un claro ejemplo de todo ello se encuentra en la reexposición final del movimiento, cuando todo el cuarteto está tocando con una dinámica de *forte*, el piano, encargado de reexponer el primer motivo del movimiento, se puede escuchar a la perfección (04:18 min.).

Como aspectos mejorables, se debe tener presente que el oboe al tener un timbre con mucha potencia, en momentos como la introducción del movimiento, al estar interpretando una octava aguda en una dinámica de *fortissimo*, debería moderar su volumen y respetar el papel del fagot, escrito cuatro octavas por debajo. En algunos momentos no se escucha muy bien al fagot y el oboe incluso llega a distorsionar el sonido (00:09 min.). Por ello, es importante ser consciente de la sonoridad del grupo y trabajar estos pequeños desajustes para equilibrar en todo momento los planos sonoros.

La articulación

Las diferentes articulaciones que van apareciendo son claras y se pueden apreciar a lo largo de toda la interpretación. La articulación del piano y de los instrumentos de viento siguen el mismo criterio interpretativo, tal y como se puede comprobar por ejemplo en la contestación que realiza el piano en la introducción del primer motivo ofrecida por los vientos (00:10 min.). Otro aspecto destacable es la buena adaptación por parte de la trompa, pues en todo momento respeta e imita las diferentes articulaciones que realizan tanto los instrumentos de viento madera como el piano. Un claro ejemplo es la transición a la segunda sección que ejecuta junto con el fagot manteniendo la misma articulación (01:00 min.). Todos estos aspectos, indican que el trabajo realizado, en cuanto a las articulaciones se refiere, ha sido correcto y eficaz.

En cuanto a mejoras, solamente hay que destacar algunos pasajes puntuales como por ejemplo cuando el oboe y el clarinete reexponen el primer motivo (cc. 17-22). El clarinete utiliza una articulación más larga que la del oboe (00:24 min.), e incluso que la del resto del grupo cuando lo ejecutan al principio del Preludio. La detección de estos pequeños detalles y la corrección en futuras interpretaciones contribuirán a una mayor coherencia interpretativa en grupo.

La afinación

La afinación es uno de los aspectos más delicados dentro de este tipo de agrupaciones, debido a que, cada instrumento tiene unas características diferentes: el oboe y el fagot comparten el mismo tipo de embocadura (la lengüeta doble) pero tienen unas características sonoras muy diferentes, el clarinete es un instrumento de lengüeta simple, la trompa pertenece a la familia del viento metal y el piano a la familia de la cuerda percutida. A grandes rasgos la afinación del grupo en la interpretación analizada es buena, aun así, posiblemente sea el aspecto musical con mayor margen de mejora.

La afinación que se emplea durante todo el movimiento es la temperada, pero como se ha visto en la propuesta hay acordes en los que se utiliza la afinación justa para enriquecer los armónicos del acorde (cc. 75-76). Por ejemplo, en la grabación se puede escuchar al clarinete afinar la tónica con el piano, el fagot

ejecutar la tercera un poco baja de afinación y la trompa tocar la quinta del acorde un poco alta, esto crea el efecto de amplitud de armónicos deseado (01:23 min.). En cambio, en el siguiente acorde (cc.77-78) el piano desarrolla todo el acorde, por lo tanto, se utiliza la afinación temperada. El clarinete afina bien la quinta con el piano, al igual que la trompa la tercera. El oboe debido al registro agudo en el que está tocando la tónica, tiene problemas de afinación con respecto al piano, debido a que, está más bajo de afinación. Este tipo de acordes conjuntos, se deben mejorar siempre teniendo como referente al piano.

Durante los ensayos, es importante realizar ejercicios de afinación para ir interiorizando dichos detalles de afinación y mejorar día a día como grupo. Aun así, esta siempre puede variar dependiendo de muchos factores como, por ejemplo, las cañas que utilicen los músicos de viento-madera, la temperatura de la sala en la que se vaya a interpretar, la afinación del piano, etc.

El fraseo

El fraseo musical debe de ir acorde con el estilo a interpretar. En general, tanto los motivos instrumentales como las diferentes frases basadas en temas líricos que aparecen a lo largo del Preludio, siguen un fraseo acorde al estilo de la obra. Por ejemplo, en el tema de *Mari Pepa de mi vida*, tanto el oboe como la trompa siguen las pautas interpretativas (*rubato* para ambos instrumentos y *vibrato* solo en el oboe) que aparecen en la propuesta (1:39 min.).

Se coincide de manera unánime, que los temas líricos reflejan el trabajo que aparece en la propuesta. En cambio, en la variación del segundo motivo que realizan los vientos (cc. 46-49), se escucha que el grupo en general pierde algo de tiempo debido a la falta de dirección en el fraseo (00:45 min.).

El ritmo

En general, el ritmo que se desarrolla durante el Preludio dentro de los diferentes tempos que aparecen como en sus respectivas transiciones, funcionan de una manera óptima. Se puede destacar el segundo motivo (cc. 7-17), debido a que, como se escucha en el video, todo el grupo ejecuta todas las corcheas dentro del tempo establecido y, este pasaje queda bien unificado gracias a ello (00:16 min.).

En cambio, se coincide en que en el enlace que aparece en la primera sección (cc.33-34), el tempo no queda bien cuadrado (00:34 min.). Esto se debe, a que los vientos no escuchan bien al piano debido a la intensidad dinámica que ejecutan durante este momento (*fortissimo*). Por lo tanto, como propuesta de mejora se plantea bajar un poco la dinámica de los vientos y, que el piano intente marcar con más intensidad sonora estas notas para establecer mejor la pulsación del compás. Aplicando estas observaciones al ejercicio planteado en la propuesta, se podrá mejorar el ritmo a nivel grupal para conciertos venideros.

CONCLUSIÓN

Con la exposición de esta propuesta didáctico-interpretativa se pretende ofrecer un material que sirva como guía o ejemplo para enseñar y practicar diferente repertorio de música de cámara.

La realización de este tipo de propuestas contribuirá a la mejora del rendimiento de la interpretación colectiva y de la calidad musical. Por esta razón es aconsejable que cualquier grupo de cámara ante la preparación de cualquier pieza siga los pasos expuestos, es decir, contextualizar y analizar la pieza, encontrar los pasajes que presenten mayor dificultad técnica y proponer ejercicios para su resolución tanto a nivel individual como colectivo, analizar de forma constructiva el resultado final y ofrecer propuestas de mejora. Todo ello debe estar bien justificado a partir de bibliografía y conocimientos musicales, dejando a un lado los criterios intuitivos como suele ocurrir en muchos casos, especialmente en agrupaciones noveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alier, R. (1982). *El libro de la Zarzuela*. Barcelona: Daimon.
- Baron, J. H. (2010). *Chamber music: a research and information guide*. Nueva York: Routledge.
- Berger, M (2002). *Guide to chamber music*. New York: Dover publications.
- Calderón, D., Oriola, S., y Gustems, J. (2015). Liderazgo y música: la figura del director. *ARTSEDUCA*, 10, 1-13.

- Chandler, B. E. (2003). A guide to woodwind quintet playing for developing flutist. En B. Chandler, M. Kirkdorffer, J. L. Minor, S. N. Barber y A. Pack, *The quintessential quintet: using the woodwind quintet to improve your instrumental music program* (pp. 13-23). Harrisonburg, VA: James Madison University.
- Ford, L., y Davidson, J. W. (2003). An Investigation of Members' Roles in Wind Quintets. *Psychology of Music*, 31(1), 53-74.
- Galiano Pérez, J. (2015). *Aprendizaje de la comunicación no verbal en la música de cámara*. Tesis doctoral. Facultad de educación UNED, España.
- García Asensio, E. (2017). *Dirección musical, la técnica de Sergiu Celebidache*. Valencia: Piles.
- García Iberní, L. (2009). *Ruperto Chapí*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- García Navarro, A. M. (2015). *El Andalucismo en el género chico: el caso Chapí*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de La Rioja.
- Garofalo, R. J. (1996). *Improving Intonation in Band and Orchestra Performance*. Michigan: Meredith music publications.
- Hoeltzel, M. (2006). *Mastery of the French Horn: Technique and Musical Expression*. Pensilvania: Schott.
- Ibáñez Barrachina, J. (2008). *Métodos exactos y heurísticos de afinación*. Aplicación a la trompeta. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.
- Linari Melfi, M. (2017). *Manual de dirección*. Granada: AIFEMA.
- Lorenzo, M. (2009). *En el podio. Manual de dirección de orquesta, banda, coro y otros conjuntos*. Barcelona: Boileau.
- Maffiotte, G. (1982). Stravinsky ¿piano percusión? *El Ciervo*, 31(374), 9-10.
- Minor, J. L. (2003). Clarinet idiosyncrasies related to the woodwind quintet. En B. Chandler, M. Kirkdorffer, J. L. Minor, S. N. Barber y A. Pack, *The quintessential quintet: using the woodwind quintet to improve your instrumental music program* (pp. 24-28). Harrisonburg, VA: James Madison University.
- Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Nieto, A. (2015). *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto*. Barcelona: Boileau.
- Oriola, S., Gustems, J., y Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 15, 153-173. <https://doi.org/10.5209/reciem.58813>
- Pack, A. (2003). Some ideas on playing horn in a wind quintet. En B. Chandler, M. Kirkdorffer, J. L. Minor, S. N. Barber y A. Pack, *The quintessential quintet: using the woodwind quintet to improve your instrumental music program* (pp. 37-40). Harrisonburg, VA: James Madison University.
- Payome Villora, L. C. (2015). *El gesto como generador de significado en la interpretación musical*. Trabajo de fin de Fin de Máster. Universidad EAFIT: Medellín.
- Zaldívar, A. (2008). Investigar desde el arte, *Anales*, 1 (1), 57-64.
- Zaldívar, A. (2010). Investigar desde la práctica artística. Libro de actas. *I Congreso Internacional Investigación en Música*, ISEACV, Valencia, pp. 124-129.



MUSICOLOGÍA Y TICs

**LAS MUJERES EN EL SONIDO:
ANDROCENTRISMO EN LA INDUSTRIA
MUSICAL**

WOMEN IN AUDIO: ANDROCENTRISM IN THE MUSIC INDUSTRY

**M. Francisca Barrios–Ruano
Ana M. Muñoz–Muñoz**

RESUMEN

En este trabajo se plantea teóricamente la existencia de androcentrismo en los puestos de producción e ingeniería del sonido en la industria musical en los que se perpetúan los modelos estereotipados de distribución laboral, donde las mujeres desempeñan o son relegadas a roles feminizados y, principalmente, están alejadas de las posiciones que conllevan autoridad. Para ello, se ha analizado el estado de los estudios musicológicos en relación con los estudios de género y la crítica feminista, estudiando la interrelación de las mujeres con la industria musical y con la tecnología del sonido musical, examinando la representación de las mismas en diversos campos profesionales y observando la construcción de redes de trabajo de mujeres en el sonido. El análisis de estos estudios sugiere que las mujeres, que se desarrollan profesionalmente en el campo del tratamiento técnico del sonido en la industria musical, podrían dotar a su labor profesional de una nueva significación de género al cuestionar el capital social y los cánones establecidos.

PALABRAS CLAVE

Mujeres en el sonido, Musicología feminista, Industria musical, Redes trabajo, Estudios de las Mujeres

ABSTRACT

In this paper the existence of androcentrism is theoretically proposed in sound production and engineering positions in the music industry in which stereotypical models of labor distribution are perpetuated, where women play or are relegated to feminized roles and, mainly, they are far from positions that carry authority. For this, the state of musicological studies in relation to gender studies and feminist criticism has been analyzed, studying the interrelation of women with the music industry and with the technology of musical sound, examining their representation in various professional fields and observing the construction of women's networks in sound. The analysis of these studies suggests that women, who develop professionally in the field of technical sound treatment in the music industry, could give their professional work a new gender significance by questioning social capital and established canons.

KEYWORDS

Women in audio, Feminist musicology, Music industry, Networks, Women's Studies.

ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE MUJERES Y MÚSICA

El campo de los estudios musicales ha sido menos permeable a la crítica feminista y a los estudios de género que otras disciplinas académicas tales como las humanísticas, las ciencias de la salud, las ciencias sociales o el cine (Viñuela, 2004; Cabedo, 2009). Aunque existen estudios pioneros, como el publicado en 1948 de Sophie Drinker titulado *Music and Women: the Story of Women in their Relation to Music*, la musicología no incorporó la crítica a su tradición androcéntrica hasta prácticamente los años 80 del pasado siglo (Ramos López, 2003 y 2010).

En la década de 1980 se desarrolló, primero en EE.UU. y posteriormente en Europa, una ingente labor de investigación para recuperar figuras tanto de compositoras como de intérpretes que habían sido sepultadas bajo el entramado ideológico patriarcal de la Historia canónica de la Música. Este marco de estudio, denominado historia contributiva (Viñuela, 2004) o historia compensatoria¹ (Soler, 2018) no llegó a replantearse las categorías historiográficas ni llegó a analizar “en profundidad las razones sociales y políticas que llevaron a la invisibilidad de las mujeres músicas” (Viñuela, 2004, p. 21); en cambio, se centró en la búsqueda de datos de la obra, profesionalización y vida de las mujeres en relación con sus actividades musicales, de las mecenas y patrocinadoras, de las orquestas femeninas, de la edición de partituras de las mujeres músicas... (Casculo García-Villaraco, 1998).

¹ “Llamamos historia compensatoria a aquella que ha redescubierto a la mujer en todas las facetas musicales desde la Antigüedad hasta nuestros días, desarrollando su labor como compositoras, intérpretes, mecenas, docentes, con una recepción clara” (Soler Campo, 2018, p. 91).

En este marco cabría mencionar trabajos: *Women in Music: A Bibliography* de Don L. Hixon y Don Hennessy (1975); la *International Encyclopedia of women composers* de Aaron Cohen (1981); *Donne in Musica* de Patricia Adkins Chiti (1982); la colección de artículos de Jane Bowers y Judith Tick (1987) *Women Making Music: The Western Art Tradition* y la *Historical Anthology of Music by Women* de James R. Briscoe (1987), o el *New Grove Dictionary of Women Composers* de Julie Anne Sadie y Rhian Samuel (1994) (Ramos López, 2003; Piñero, 2003).

Además, en España señalaríamos el apéndice de compositoras españolas que adjuntó en 1995 María Luisa Ozaita al libro traducido de Patricia Adkins, diversos trabajos de Josemi Lorenzo Arribas (1998) como *Las mujeres y la música: una relación disonante* o el trabajo publicado por el Centro de Documentación de Música y Danza (2008): *Compositoras españolas, la creación femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Todos estos estudios pusieron de manifiesto la existencia, hasta entonces desconocida u olvidada, de mujeres en todos los ámbitos y etapas musicales.

NUEVA MUSICOLOGÍA: MUSICOLOGÍA FEMINISTA

Aunque “la descripción de la participación de las mujeres en la música a lo largo de la historia de la música occidental es necesaria para construir unos antecedentes cuya existencia hasta hace muy poco ha sido negada” (Zavala, 2012, p. 123), no fue hasta comienzos de los años 90 cuando se empezaron a publicar distintas investigaciones en las que también se cuestionaban los paradigmas tradicionales de los estudios musicológicos. Esta nueva corrien-

te, que se caracteriza por la heterogeneidad, se denomina Nueva Musicología². Se pregunta acerca de conceptos como el de la música en sí, el del canon musical, el de la autonomía de la obra musical, el de la idea de objetividad y neutralidad, la noción de lo extramusical, el contenido semiótico de la música e, igualmente, amplía el campo de estudio hacia músicas no occidentales y músicas populares; rechaza, a su vez, el positivismo y formalismo y está influenciada por la pluralidad del pensamiento posmodernista que critica el ideal de la objetividad de la razón moderna y que “deconstruye el esencialismo de conceptos como raza, etnia, clase, género, edad...” (Ramos López, 2003, p. 37). La Nueva Musicología engloba diferentes líneas de pensamiento como son el Feminismo, la Narratología, La Hermenéutica, la Sociomusicología y la Crítica postadorniana. Es por lo que Pilar Ramos López (2003) sugiere que podría ser más acertado referirse a Musicologías Posmodernas en lugar de a Nueva Musicología.

De este modo, hablamos de la musicología feminista que se ocupa, entre otros campos, de: analizar la existencia de un lenguaje musical femenino propio, subrayar cómo opera el sistema del patriarcado en todas las parcelas musicales, poner en valor las diferentes condiciones en las que las mujeres desarrollan las actividades musicales respecto a los hombres, visibilizar la contribución de las mujeres a las diversas ramas de la música, clarificar la exclusión de las mujeres músicas en las historias de la música, investigar las construcciones de identidades de género a través del discurso musical, estudiar las relaciones entre género y organología, formas musicales, análisis musical, tímbrica o tesitura vocal, identificar la atribución de significados musicales y educación musical, considerar los constructos de género en la música y en sus instituciones, analizar estereotipos de género en las letras de obras musicales y en la elección de estudios musicales, identificar los roles asignados a los personajes de las obras escénicas musicales cantadas y bailadas, señalar la dificultad de encontrar a mujeres alejadas de las posiciones que conlleven un mayor estado de poder en la música, examinar los códigos semióticos utilizados en la teoría y en el lenguaje musical; en definitiva, deconstruir la idea de la música como lenguaje autónomo, universal independiente tanto de

su contexto histórico como de las personas que lo desarrollan (Die Goyanes, 1998; Viñuela, 2003 y 2004; Cabedo, 2009; Ramos López, 2013; Soler, 2018).

De entre los numerosos estudios que se han realizado desde estas líneas de investigación destacan: *Feminine Endings; Music, Gender and Sexuality* de Susan McClary en 1991, *Gender and the Musical Canon* (Citron, 1993), *Música, Género y Educación* (Green, 2001) y el trabajo editado Susan C. Cook y Judy S. Tsou en 1994 titulado *Cecilia Reclaimed. Feminist Perspectives on Gender and Music*.

Igualmente, en España destacan, especialmente, los títulos: *Música y Mujeres. Género y Poder* (Manchado, 1998), *Feminismo y música. Introducción crítica* (Ramos López, 2003), *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología* (Viñuela, 2004).

Si hasta este momento el foco de atención de los estudios musicológicos se había centrado fundamentalmente en el análisis de la obra musical ajena a cualquier contexto político-social, será a partir de la última década del siglo XX cuando este vire hacia zonas fronterizas, ampliando los campos de estudio a, por ejemplo, las condiciones de producción, difusión, recepción de la música en general; deteniéndose también en la música popular urbana y, más en concreto, en el estudio de la música popular con perspectiva de género (Ramos López, 2010; Viñuela, 2004).

LAS MUJERES EN LA INDUSTRIA MUSICAL

Será en el siglo XX cuando la música popular adquiera mayor repercusión y difusión debido, entre otros factores, al desarrollo tecnológico de los medios de producción, grabación, reproducción y comunicación del sonido.

“La música pasa por diferentes procesos y etapas relacionadas con la propia composición, la producción, la edición, distribución etc. Son muchas, por tanto, las etapas y personas que intervienen en el proceso productivo de la música popular” (Martínez Escribano, 2011). Durante muchos años las mujeres que profesionalmente querían desarrollarse en este campo encontraban serias dificultades para abarcar todas esas etapas y escenas musicales puesto que, normalmente, se veían avocadas a des-

² Término acuñado por Lawrence Kramer en 1990 (Viñuela, 2003, p. 11).

empeñar roles feminizados, principalmente como cantantes, encargadas de marketing, publicidad... (Green, 2001; Bilbao, 2015; Loes, 2017). Este hecho es debido a que la música, como cualquier otra manifestación cultural, es susceptible de generar y transmitir construcciones de género y durante mucho tiempo, incluso en la actualidad, ha estado controlada por una clase hegemónica que ha impuesto su ideología dominante que censura determinados comportamientos en las mujeres, a la vez que duda de las aptitudes intelectuales para realizar determinadas actividades musicales (Ramos López, 2003). Es lo que sostiene Lucy Green al afirmar que “la música evoca la masculinidad, una mente masculina, a un hombre tras la música; y esto se ha considerado tan normal y aceptable que ni siquiera nos percatamos de su vigencia hasta que ocurre algo que la quiebra” (2001, p. 112).

La discriminación de género afecta a las mujeres en prácticamente cualquier ámbito laboral que se analice. La falta de paridad, la desigualdad de oportunidades, la brecha salarial, el acoso y/o abuso sexual en el trabajo, el escaso reconocimiento profesional, la invisibilidad, el techo de cristal y/o los estereotipos de género, son realidades que las mujeres profesionales han vivido y viven en sus prácticas laborales en general; lamentablemente, el mundo vinculado al sector musical tampoco es ajeno a ello.

La música es, posiblemente, la expresión cultural que presenta mayor grado de industrialización. La música se ha convertido en industria musical. En esta podríamos distinguir varios niveles en función del entramado de profesionales que agrupan y del trabajo que desarrollan dentro de la misma. Así en un primer nivel nos encontraríamos con las personas vinculadas al propio proceso creativo musical como compositoras/es, cantantes, instrumentistas, letristas o arreglistas. En un segundo nivel, se situarían las personas que trabajan en empresas cuyo objetivo es crear, promocionar y vender música grabada o en directo como las personas especialistas en sonido (ingenieras/os y técnicas/os de sonido), las personas encargadas de la producción musical, del management, los estudios de grabación, las compañías discográficas, las editoriales musicales... El último nivel, correspondería a aquellas personas responsables de difundir y distribuir la música creada como las responsables de la prensa musical, de la promoción de espectáculos, las que trabajan en

las salas de conciertos con actuaciones en vivo o en las superficies de venta al público (Mañó y Bori, 2016). En general, podríamos decir que “la industria musical en su conjunto vive de la creación y la explotación de la propiedad intelectual de la música” (Wikström, 2014, p. 10).

La música ha pasado a convertirse en un sector estratégico de la economía mundial. Tanto si nos fijamos en el sector de la industria de la música que se encarga de la explotación discográfica o en el de servicios musicales basados en acceso o en el que se ocupa de las licencias musicales o en el de la música en directo, el impacto directo de todos ellos en la economía es muy significativo. Eso, sin mencionar otros sectores como podrían ser el *merchandising* musical, el de la fabricación de equipos de sonido, de *software*, de instrumentos... que, si bien están íntimamente ligados con la industria musical, no se consideran de manera estricta pertenecientes a ella.

Así, a finales del año 2013 la empresa de servicios musicales basada en acceso, Spotify, generó algo más de 1.000 millones de dólares de beneficio las para personas propietarias de derechos de todo el mundo (Wikström, 2014). En 2014, el valor de las ventas de álbumes en el primer país por volumen de ventas, EE.UU., alcanzó casi los 4.900 millones de dólares (PromociónMusical.es, s.f.). La red de asociaciones de salas de música europea Live DMA (2020), que representa a casi 2.600 locales de música en directo en Europa señaló que tras el análisis de los datos de facturación correspondientes al año 2017, estas salas y clubs de música en vivo generaron 1.800 millones de euros directos de facturación, sin mencionar los numerosos efectos secundarios, no solo económicos sino también culturales y de empleo, que positivamente repercutieron en las localidades donde están situados dichos locales.

En el estado español, la industria musical ha aumentado durante el primer semestre de 2020 sus cifras globales de ventas (físicas y digitales) en un 3,99% respecto al mismo periodo del año anterior, alcanzando los 145 millones de euros (Fuente, 2020). Además, según la Asociación de Promotores Musicales (2020) el año 2019, el último del que se disponen de cifras, ha sido el que ha alcanzado una mayor facturación en espectáculos y conciertos de música en directo con más de 382 millones de euros y con un impacto estimado del 3,8% en

el PIB español.

En esta mercantilización y masificación del consumo del arte, en esta llamada *convergencia de la cultura*, cabría preguntarse qué posición ocupan las mujeres en esta industria. Esta cuestión era planteada por Banks y Millestone en su trabajo *Individualization, gender and cultural work*:

In the 'new' economy the virtues of creative and cultural industry production are widely promoted and idealized. For women, set free from their 'feudal chains', the 'cool creative and egalitarian' cultural economy — particularly in areas such new media, music, design and fashion — appears to offer paths to workplace freedom. But is this really so?³ (2011, p. 73).

Las mujeres, sin embargo, siguen presentando unas trayectorias profesionales divergentes con respecto a los hombres (Martínez Berriel, 2011). Las estadísticas, que diversos estudios han realizado, ponen de manifiesto que las mujeres que desempeñan su labor profesional dentro de la industria musical están infrarrepresentadas en la mayoría de sus áreas (Mujeres y Música, 2021; Smith, 2020; Cruz, 2019; Prior et al., 2018). Se estima que, en las profesiones musicales de la industria musical, la presencia femenina solo alcanza de media un 30% en las mismas (Marinas, 2019). Varios motivos pueden ser la causa de esta baja presencia de mujeres en los sectores musicales (Gaston-Bird, 2020; Ispizua, 2020; Marinas, 2019; Keychange, 2018; Savage, 2012; Haruch, 2010; Adkins, 2006), y que no serían muy dispares a los ya estudiados en otros campos profesionales, como los siguientes:

- Las posiciones de poder del sector están en su mayoría ocupadas por hombres y por tanto perpetúan la jerarquía de poder masculino que dificulta el que las mujeres accedan a puestos directivos y a toma de decisiones.

³ En la "nueva" economía, las virtudes de la producción de la industria creativa y cultural son ampliamente promovidas e idealizadas. Para las mujeres, liberadas de sus "cadenas feudales", la economía cultural "cool, creativa e igualitaria" — particularmente en áreas como los nuevos medios, la música, el diseño y la moda — parece ofrecer caminos hacia la libertad laboral. Pero, ¿es esto realmente así? (Esta y todas las demás traducciones son realizadas por la autora).

- Las diferentes exigencias personales y profesionales que se esperan de las mujeres y no de los hombres derivadas de la maternidad o el cuidado familiar.
- Estereotipos de género como la creencia de menores habilidades creativas y/o técnicas en las mujeres y tener que demostrarlas continuamente frente a otros aspirantes masculinos o el asociar el desempeño de determinados trabajos frente a otros solo por el hecho de ser mujer.
- La falta de referentes profesionales de mujeres en donde las jóvenes generaciones puedan guiarse, fijarse e inspirarse y que les permitan escoger unos estudios y unas carreras musicales específicas.

Ambientes de trabajo poco empáticos con las mujeres, donde una masa laboral dominante masculina actúa como barrera para las mujeres profesionales de la industria de la música, quienes a menudo se enfrentan a equipos de trabajo solamente compuestos por hombres. Este factor es especialmente significativo en determinados campos del sector musical como en los estudios de grabación o en las giras de conciertos.

En definitiva, se estima que la industria musical perpetúa el modelo estereotipado de la distribución laboral, en donde las mujeres desempeñan o son relegadas a roles feminizados y, principalmente, están alejadas de las posiciones que conllevan poder (Lores, 2017; Quiñones, 2019, Marinas, 2019), reproduciéndose en este sector lo señalado por Die Goyanes (1998), Ramos López (2003), Viñuela (2004) y Soler (2018) respecto a lo que ocurre en el plano puramente musical con las compositoras, directoras de orquesta o intérpretes.

LAS MUJERES EN EL SONIDO

"Así, podemos encontrar muchas mujeres en áreas de marketing y comunicación, pero pocas en áreas técnicas, prensa o producción" (Marinas, 2019, p. 18).

Diversos estudios sugieren que dentro de la industria musical, en donde ya de por sí en todos sus campos existe una brecha de género, las profesiones que para el desempeño de su ejercicio tienen una mayor relación con los campos tradicionalmente asociados al mundo masculino, los de las ciencias, las tecnologías,

las ingenierías y las matemáticas, también denominadas disciplinas STEM si utilizamos el acrónimo en inglés de estas disciplinas: Science, Technology, Engineering and Math, y los que implican un gran grado de creatividad, presentan a su vez una menor representación de mujeres que en otros campos de la industria. Estaríamos hablando de, por ejemplo, las profesiones relacionadas con el tratamiento técnico del sonido (Gaston-Bird, 2020; Martínez Berriel, 2011; González González, 1999).

“I thought, ‘Nah, that’s not for me’ Why did I think that? It’s a combination of not seeing women doing it. It feeds on itself...There’s an assumption that femaleness is not attached to engineering”⁴ (Kathryn, 2019, como se citó en Gaston-Bird, 2020, pp. 75-76).

En general, los campos profesionales más específicamente relacionados con el tratamiento técnico del sonido (personas especialistas en sonido —ingenieras/os y técnicas/os de sonido—, las personas encargadas de la producción musical, del sonido en radio, películas, televisión, videojuegos...) presentan una menor representación femenina y un mayor sesgo androcéntrico (Mathew et al, 2016; Prior et al., 2018; Hopkins, 2019).

4 “Pensé, ¡Bah, eso no es para mí! ¿Por qué pensé eso? Es una combinación de no ver mujeres haciendo esto. Se alimenta en sí mismo...Hay una aceptación de que la femineidad no está unida a la ingeniería”.

Tabla 1. Porcentajes anuales representación en producción por género

	2012	2015	2017	2018	2019	TOTAL
% Hombres	97,6	98,2	98,2	97,7	95	97,4
% Mujeres	2,4	1,8	1,8	2,3	5	2,6

Fuente: Smith et al., 2020

Otro estudio llevado a cabo por The Music Producers Guild en el Reino Unido, nos señala que menos del 4% de sus miembros son mujeres (Savage, 2012).

En el campo de la ingeniería del sonido, en relación con operadores de radio y de emisión de programas, las mujeres representaban en EE.UU., en 2015, el 9,2%. El porcentaje respecto al decenio comprendido entre 2004-2014 se situaría entre un 7% y un 16% de mujeres en este sector laboral (Mathew et al., 2016).

Otros datos nos muestran que aproximadamente un cuarto de las mezcladoras de sonido de la cadena británica BBC son mujeres (Savage, 2012).

Sin embargo, parece que esta discriminación de género es aún más acusada en el desempeño de estas profesiones dentro la propia industria musical. Tal y como recoge la Recording Academy (2021) de EE.UU., al motivar el lanzamiento de su iniciativa Women in the Mix, tan solo el 2% de las productoras de música y el 3% de las ingenieras de sonido en la música popular son mujeres.

De hecho, el análisis realizado por Smith et al. en 2020 para evaluar, entre otras variables, la inclusión de mujeres profesionales responsables de la producción musical en 800 éxitos de música popular entre 2012-2019 (usando como medida del éxito de la pieza musical su inclusión anual en las 100 mejores canciones del ranking de Billboard), muestra que por cada mujer productora nos encontramos con 37 hombres o, en otras palabras, de media a lo largo de prácticamente la última década, tan solo el 2,6% son mujeres productoras (v. tab. 1).

En definitiva, la mayoría de las estimaciones sugieren que las mujeres encargadas del tratamiento técnico del sonido, a las que Elisabet-

Dobson denomina las de “behind the glass”⁵, representan, de media, menos del 5% en la industria musical (Haruch, 2010; Saxelby, 2014; Dobson, 2018).

A tenor de los datos no es de extrañar que sea común para las mujeres ingenieras de sonido de la industria musical ser la única mujer dentro de los equipos de trabajo (Welch, 2013).

“I was the only woman in the studio where I interned and didn’t know women in the field”⁶ (Campbell, 2019, como se citó en Gaston-Bird, 2020, p. 76).

“I’ve only ever worked with one female studio engineer”⁷ (Levine, como se citó en Savage, 2012, párr. 8).

“I didn’t see other people like me doing that”⁸ (Mari, 2019, como se citó en Gaston-Bird, 2020, p. 74).

Ambientes de trabajo

La música, como expresión cultural y artística que es, está estrechamente vinculada con el contexto social en el que se desarrolla. La industria musical, como ente en donde mujeres y hombres desempeñan trabajos profesionales ligados de una u otra forma a la música, se encuentra involucrada en los mismos contextos. En estos contextos se observa que, tal y como sostiene Patricia Adkins, “el mundo musical y el sector cultural, como un todo, no están solamente contruidos desde una perspectiva masculina, sino que están también contruidos simultáneamente como un medio de perpetua hegemonía cultural masculina y de control social” (2006, p.187).

En sociedad, el éxito profesional es consecuencia de factores muy variados, como pueden ser las propias capacidades individuales, la formación específica y la adquirida a lo largo de ejercicio profesional, el compromiso laboral,

el trabajo duro...Una persona puede hacerse así misma, pero, en consonancia con lo expuesto por Pamela Laird en su estudio *Pull: Networking, and Success since Benjamin Franklin*, el concepto denominado capital social puede considerarse una piedra angular en el establecimiento, desarrollo y ascenso de las carreras profesionales (Laird, 2007).

El capital social promueve la conexión y la posible conectividad entre individuos. Englobaría todos aquellos recursos sociales que permiten a una persona atraer el respeto y generar confianza de sus pares. El capital social opera a través del establecimiento de redes de trabajo, de mentorías, de que los denominados gatekeepers⁹ te abran puertas y/o de tener modelos en quien inspirarse para querer desempeñar y emular una determinada parcela laboral. Sin embargo, las desigualdades sociales, pueden estar incrustadas en el capital social. Tal y como apunta Robert Putnam (2000, como se citó en Laird, 2007) “norms and networks that serve groups may obstruct others, particularly if the norms are discriminatory or the networks socially segregated”¹⁰ (pp. 2-3).

El rol del productor, ingeniero y/o técnico de sonido en la industria de la música ha estado principalmente ligada a la figura de un hombre que se desenvuelve dentro de un ambiente de trabajo a su vez masculinizado y asociado a nociones de control y poder (Ispizua, 2020; Wolfe, 2012). Las oportunidades de aprendizaje, los conocimientos y habilidades técnicas, de desarrollarse profesionalmente necesitan ser llevadas a cabo en el mundo práctico en donde el uso de la tecnología está íntimamente relacionado con la creatividad musical; en un estudio de grabación, en una mesa de mezclas, en el uso de equipos de sonido... Podría ser precisamente a causa de estos ambientes de trabajo predominantemente masculinizados, de estas redes de trabajo socialmente segregadas en función del género, el motivo por el que las mujeres encuentran más dificultades para poder construir una carrera profesional en el campo que estamos analizando.

5 “Detrás del cristal”.

6 “Yo era la única mujer en el estudio donde estaba haciendo prácticas y no conocía a mujeres en este campo”.

7 “Solo he trabajado con una ingeniera de estudio”.

8 “No vi otras personas como yo haciendo eso”.

9 “Guardianes de las puertas”.

10 “Las normas y las redes de trabajo que atienden a determinados grupos obstruirían especialmente a otros grupos si esas normas son discriminatorias o si las redes de trabajo están segregadas socialmente”.

De hecho, esta segregación en función del género en las redes de trabajo se pone de manifiesto en diversos estudios en los que se han analizado las composiciones de las/os miembros de diversas organizaciones que abarcan un amplio espectro de profesionales relacionados específicamente con la tecnología de la música con el objetivo de tratar de conocer la proporción de mujeres y hombres que trabajan en el campo del sonido musical. En concreto, el estudio llevado a cabo por Mathew et al. (2016) se centró en analizar la composición por géneros de dos de las más significativas organizaciones con diversas sedes internacionales que abarcan un gran espectro de profesiones relacionadas con la tecnología del sonido musical: la International Computer Music Association (ICMA) y la Audio Engineering Society (AES).

Los menores porcentajes de mujeres que componen tanto una como otra organización revelan que existe una brecha de género en ellas, ya que, si bien se observa un ligero incremento en el número de mujeres que han ido incorporándose a ellas a lo largo del último decenio, los niveles permanecen aún muy bajos en comparación con el número de hombres; con valores oscilantes entre el 14,5%-19,6% a lo largo de una década para ICMA a tan solo el 7% en 2016 para AES. Además, una menor representación femenina en la organización de AES, más íntimamente ligada con la tecnología del sonido, con respecto a la ICMA, que abarca campos algo más generales de la música, nos puede ilustrar algo más acerca de la infrarrepresentación de las mujeres en los campos específicamente relacionados con las áreas científico-tecnológicas de la industria musical.

En el estado español, la actual Junta Directiva de la sección española de AES, AES Spain, está compuesta por un 22,2% de mujeres, estando presidida por una mujer (Audio Engineering Society [AES], 2021b). La representación femenina en la sección española es, sin embargo, 9 puntos inferior que la representación actual en la Junta Directiva de AES central que es del 31,8% (AES, 2021a). No obstante, dicha Junta Directiva central no tuvo una mujer en la misma hasta 1984 (36 años después de su fundación) y solamente ha estado presidida por cinco mujeres a lo largo de sus más de 70 años de existencia (Gaston-Bird, 2020).

Redes de trabajo

Para tratar de construir espacios menos hostiles de trabajo es por lo que las mujeres se han visto en la necesidad de trazar sus propias redes de trabajo, organizándose para generar sinergias que promuevan la eliminación de la discriminación de género y alcancen una igualdad efectiva, en donde tienen su representatividad y sus voces sean escuchadas. En este sentido, hemos asistimos a la creación de muy diversas asociaciones y organizaciones vinculadas con numerosos sectores de la industria musical, que a lo largo de todo el mundo se han constituido para ser plataformas donde las mujeres pueden mostrar su trabajo, compartir sus logros e inquietudes, sean lugares de encuentro profesional, generen oportunidades de formación y promoción profesional, y actúen como centros de inspiración para las próximas generaciones de jóvenes interesadas en desarrollarse laboralmente en alguno de los campos profesionales que conforman la industria musical en general, pudiendo destacar también las que específicamente promueven el desarrollo de las carreras profesionales de mujeres en el campo del tratamiento del sonido musical.

Estas organizaciones no están articuladas como vehículos donde las mujeres relacionadas con el tratamiento del sonido en la música expresen sus quejas, sino que están enfocadas en servir de herramientas para apoyarse y conectar entre ellas en un campo ampliamente dominado por hombres. Además, actúan como centros de visibilización donde las jóvenes pueden encontrar modelos donde inspirarse en las mujeres veteranas que han desarrollado su carrera dentro de los campos técnicos del sonido (Welch, 2013), además de proporcionar entornos donde las mujeres puedan experimentar con las técnicas del sonido musical sin ser continuamente evaluadas por sus pares masculinos o donde sus habilidades y cualidades técnicas no sean escudriñadas simplemente por el mero hecho de ser mujer.

"It's really important to have support and having women that are veterans in this industry, is great to provide as a role model"¹¹ (Keyes, como se citó en Welch, 2013, párr. 6).

"It's nice to have a place where women can

¹¹ "Es realmente importante tener apoyo y tener mujeres veteranas en esta industria, es bueno para proporcionar modelos".

be there to support each other with specific issues”¹² (Sabolchick, como se citó en Welch, 2013, párr. 7).

We have to be in an environment which is lower risk, which -in this case- means not being the only woman in a world which associates masculinity and technology; to remove that risk to be in a community of peers; and to have a chance to put your hands on and use equipment. To make mistakes and learn from that.¹³ (Dobson, 2019, como se citó en Gaston-Bird, 2020, p. 83).

El trabajo desarrollado por las organizaciones y asociaciones ha contribuido a que poco a poco se pueda encontrar un número cada vez más creciente de mujeres involucradas en el mundo del sonido musical (Gaston-Bird, 2020), aunque su visibilización en los entornos laborales aún diste mucho de estar en igualdad con la de sus compañeros masculinos.

Dentro de las 66 organizaciones que están actualmente trabajando, tanto para proveer de recursos necesarios, como para elevar la visibilidad de las mujeres dentro del campo del tratamiento técnico del sonido, que ha compilado Elisabeth Dobson (Gaston-Bird, 2020, pp. 299-306), podríamos mencionar algunas más significativas y orientadas a la industria musical, (Recording Academy, 2021; Smith et al., 2020; Command, 2017) como por ejemplo, Women’s Audio Mission, SoundGirls.org, Female Frequency, Women In Sound, Women On Sound y Yorkshire Sound Women Network, entre otras. En el estado español se están empezando a crear iniciativas asociativas en este sentido.

CONCLUSIONES

Al constituirse la industria de la música en uno de los sectores más potentes y de mayor crecimiento dentro del conjunto de las industrias culturales, es por lo que el estudio de la misma presenta una gran importancia para identificar los estereotipos de género o sesgos androcén-

12 “Es bueno tener un lugar donde las mujeres puedan estar allí para apoyarse mutuamente en problemas específicos”.

13 “Tenemos que estar en un medio que sea menos riesgado, en el que no seas la única mujer en un mundo que asocia masculinidad con tecnología; para eliminar el riesgo de estar en una comunidad de compañeros; y para tener una oportunidad de poner tus manos en los equipos y usarlos

tricos para en su caso ponerlos en evidencia y contribuir al proyecto de construcción de una sociedad más igualitaria (Martínez Berriel, 2011; Marinas, 2019).

El cuestionar el androcenrismo en puestos de producción e ingeniería del sonido en la industria musical puede actuar como un motor de cambio social, ya que su repercusión abarcaría más allá de las salas de conciertos o de los teatros, puesto que la presencia de a música está en, prácticamente, todas nuestras acciones cotidianas.

La menor representación femenina en los campos profesionales de la industria musical relacionados con el tratamiento técnico del sonido (personas especialistas en sonido —ingenieras/os y técnicas/os de sonido—, las personas encargadas de la producción musical) con respecto a la ya de por sí escasa presencia de mujeres en otros campos profesionales de la industria de la música, tendría su causa en un mayor sesgo androcéntrico (She is the Music, s.f.; Marinas, 2019; Smith et al., 2020) en relación con varios factores entre los que se destacan:

- La tradicional existencia de una segregación en el empleo y un desequilibrio en las titulaciones científico-tecnológicas para las mujeres. Así, las mujeres especialistas en sonido no cumplirían con un determinado “canon” como afirmaba Citron (1993); en este caso el canon establecido del campo técnico dominado por los hombres.
- Las personas especialistas del sonido al utilizar las distintas herramientas a su alcance (estudios de grabación, territorios propios de la acústica musical, mesas de mezclas...) junto con sus respectivos bagajes culturales, estarían interpretando en cada ocasión una obra musical distinta; les imprimirían a las obras una impronta particular. Si esto fuera así, las mujeres profesionales del sonido tampoco responderían al canon de la creatividad, también enunciado por Citron (1993), puesto que la creatividad, y no solo en la música, parece ser una actividad que está casi exclusivamente en manos masculinas.
- Redes de trabajo en las que se perpetúan ambientes laborales hostiles para

el desarrollo profesional de las mujeres en el campo de la tecnología sonido. Las mujeres profesionales de la tecnología del sonido al potenciar la creación de asociaciones y organizaciones en donde entre sus objetivos fundamentales estuviesen el proveer de una comunidad en la que estas profesionales se apoyasen, se aconsejasen y fuera motor de empoderamiento e inspiración para ellas, el fomentar campos de educación y entrenamiento para niñas y mujeres que desean aprender las disciplinas relacionadas con las técnicas de producción y grabación de sonido y el incrementar la visibilización las mujeres que desempeñan su labor profesional en esos campos, estarían colaborando a construir un nuevo capital social.

Es por todo ello por lo que las mujeres que se desarrollan laboralmente en este campo podrían estar contribuyendo a la elaboración de identidades femeninas no tradicionales (Green, 2001). Es decir, que al cuestionar los diferentes cánones y al establecer sus propias redes de trabajo estarían poniendo en entredicho el relato establecido y estarían abriendo la oportunidad a enunciar nuevas narrativas.

Según Small (1998) la música solo tiene sentido cuando se interpreta en directo o a través de una grabación, pero esta no solo es el fruto del trabajo de una única persona, sino que es el resultado de la interacción de todas las personas que tienen una u otra presencia en la misma; es lo que Small denominó *musicking*¹⁴. Tanto en el caso de la música grabada como de la música en directo, en la industria musical es necesario una persona especialista de sonido para el acto musical y podría ocurrir que las mujeres dotaran a su labor profesional, consciente o inconscientemente, de una nueva significación de género (Viñuela, 2003).

¹⁴ Término que “engloba a todas las personas que forman parte del acto musical. Desde el personal de limpieza de la sala donde se realiza el concierto, a los intérpretes, al público, a quienes venden las entradas...” (Soler, 2018, p. 95).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adkins, P. (2006). El futuro de la música-mujeres en la música. La creación y el apoyo de una Red Global. *Mujeres y mercado musical. Las mejores piezas del género dominante y su autorización. Papeles del Festival de Música Española de Cádiz*, 2, 181-200.
- Asociación de Promotores Musicales. (2020). *Anuario de la música en vivo 2020. Especial XX aniversario*. <http://anuario.apmusicales.com/>
- Audio Engineering Society. (2021a). *AES Officer and Committees*. Recuperado el 03 de enero de 2021 de <https://www.aes.org/about/leadership/>
- Audio Engineering Society. (2021b). *Spanish AES Section*. Recuperado el 03 de enero de 2021 de <https://www.aes.org/sections/view.cfm?section=106>
- Banks, M., y Milestone, K. (2011). Individualization, gender and cultural work. *Gender Work and Organization*, 18(1), 73-89.
- Bilbao, M. (2015). Música, cultura popular y capitalismo. El género de la música. *Viento Sur*, 141, 82-88.
- Cabedo, A. (2009). Música, género y paz: Anotaciones a partir de los estudios musicológicos feministas. *Revista Tiempo de paz*, 95, 86-92. <http://hdl.handle.net/10234/25183>
- Cascudo García-Villaraco, T. (1998). Los trabajos de Penélope musicóloga: musicología y feminismo entre 1974 y 1994. En Machado, M., (ed.): *Música y mujeres: Género y poder*. Madrid: Horas y Horas.
- Citron, M. J. (1993). *Gender and the Musical Canon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Command, Sarah (18 de diciembre de 2017). 5 Women In Music Organizations You Should Know About. *The Women's International Music Network*. <https://www.thewimn.com/5-women-music-organizations-know/>
- Cruz, A. (2019). *La brecha de género en la música profesional. Las mujeres son mayoría en los conservatorios, pero solo 3 de cada 10 forman parte de una orquesta profesio-*

- nal. <http://brechageneromusicaprofesional.aranzazucruz.com/>
- Die Goyanes, A. (1998). *Mujeres en la música*. En Manchado, M., (ed.): *Música y mujeres: Género y poder*. Madrid: Horas y Horas.
- Dobson, E. (2018). Digital Audio Ecofeminism (DA'EF). The Glocal Impact of All-Female Communities on Learning and Sound Creativities. En L.R. de Bruin, P. Burnard y S. Davis (Eds.), *Creativities in Arts, Education, Research and Practice* (pp. 201-220). Leiden, Holanda: Brill|Sense.
- Fuente, U. (8 de septiembre de 2020). El "streaming" aumenta los beneficios de la industria musical durante la pandemia. *La Razón*. <https://www.larazon.es/cultura/20200908/cgaay34k45f43aqbbmfhx5dfoy.html>
- Gaston-Bird, Leslie. (2020). *Women in Audio*. New York and London: Routledge, Taylor&Francis Group.
- González González, J. M. (1999). *La situación de las mujeres en los estudios universitarios técnicos*. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Haruch, S. (3 de junio de 2010). Women account for less than 5 percent of producers and engineers-but maybe not for long. *Nashville Scene News*. <https://www.nashvillescene.com/news/article/13034234/women-account-for-less-than-5-percent-of-producers-and-engineers-but-maybe-not-for-long>
- Hopkins, E. y Berkers, P. (2019). Engineering a place for women: Gendered experiences of the music technology classroom. En S. Raine y C. Strong (Eds.) *Towards gender equality in the music industry: Education, practice and strategies for change* (pp. 45-88). New York: Bloomsbury.
- Ispizua, A. (2020). *Situación de mujeres y hombres en la industria de la música en la CAE*. San Sebastián, Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Keychange. (2018). *Foreword from Vanessa Reed PRS Foundation, CEO*. [Booklet designed by Ian Robson at Suit Suit]. PRS Foundation. Copia en posesión de la autora.
- Laird, Pamela (2007). *Pull: Networking and Success since Benjamin Franklin*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Live DMA. (2020). *La encuesta: salas de conciertos y clubs en Europa-hechos y cifras*. https://www.live-dma.eu/wp-content/uploads/2021/01/survey_esp_BD-1.pdf
- Lores, A. (11 de mayo de 2017). ¿Por qué todas las mujeres de la música trabajan en comunicación (y no son directivas)? *El País*. https://elpais.com/elpais/2017/05/10/tentaciones/1494429397_297078.html
- Manchado, M. (1998). *Música y mujeres: Género y poder*. Madrid: Horas y Horas.
- Mañó, V. y Bori, J. (2016). *Así funciona el negocio de la música*. Valencia: Editorial Círculo Rojo.
- Marinas, L. (2019). Mujeres en la industria musical: políticas públicas para la participación, la visibilidad y la igualdad. *Estudios de Progreso. Fundación Alternativas*, 98/2019. https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/bbdb5604d8ae1d4d3dc457e0c58e5a20.pdf
- Martínez Berriel, S. (2011). El género de la música en la cultura global. *TRANS. Revista Transcultural de Música*, 15, 1-17. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/370/el-genero-de-la-musica-en-la-cultura-global>
- Martínez Escribano, L. M. (2011). *Sexismo en la música pop española: Análisis desde la autoría e interpretación*. [Ponencia] Investigación y Género, Logros y Retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, [Libro De Actas] (pp. 1214-1223).
- Mathew, M.; Grossman, J.; Andreopoulou, A. (2016). Women in Audio: contributions and challenges in music technology and production. *141st Convention Audio Engineering Society, [Paper 9673]*. Los Ángeles, USA.
- Mujeres y Música. (2021). *La presencia de las mujeres en los festivales 2019*. Recuperado el 07 de enero de 2021 de <http://mu->

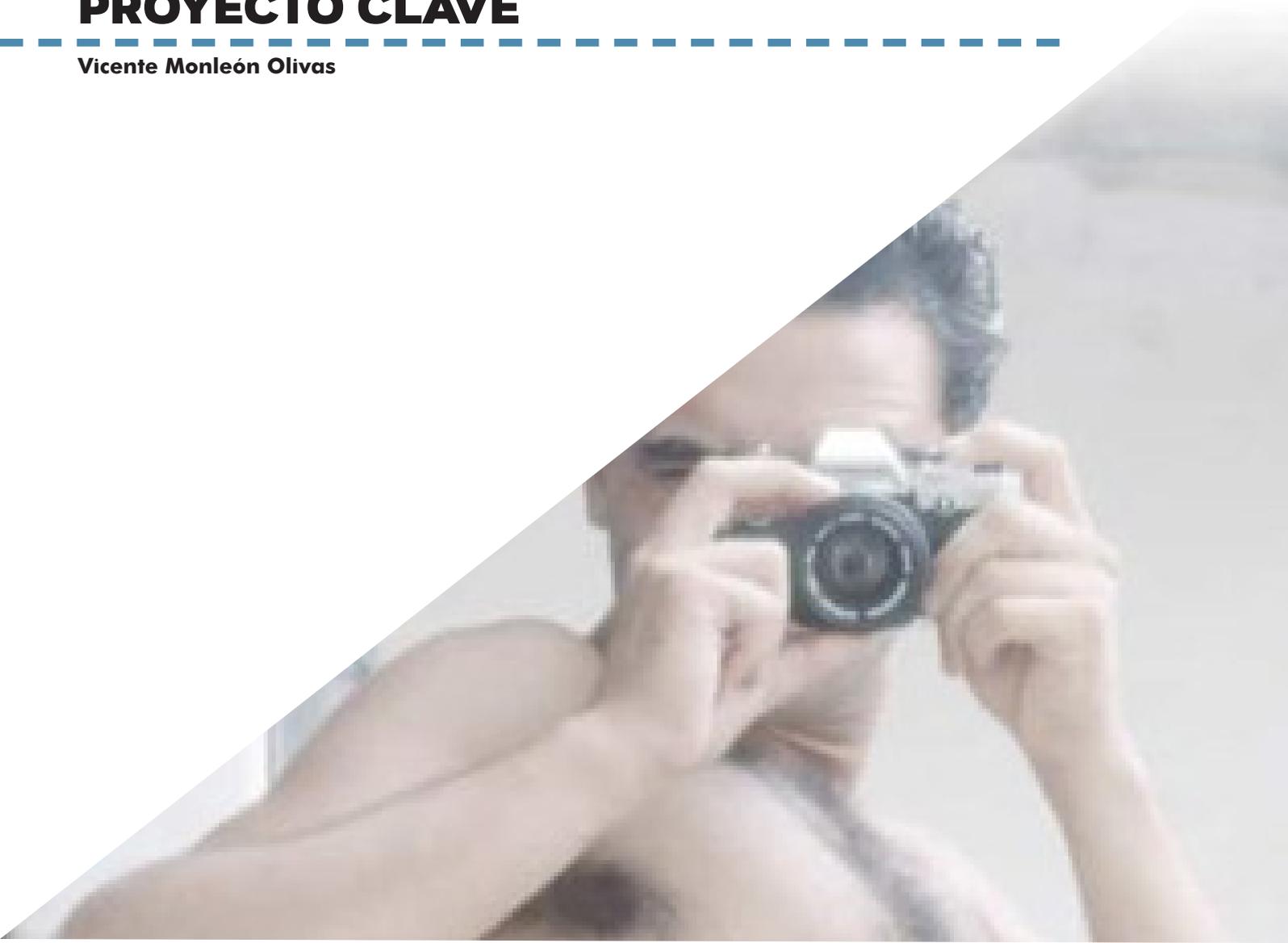
- jeresymusica.com/presencia-de-las-mujeres-en-los-festivales-en-2019/
- Piñero, C. C. (2003). La transgresión de Euterpe: Música y género. *Dossiers Feministes*, 7, 45-64.
- Prior, B., Barra, E., Kramer, S. (2018). *Women in the U.S. Music Industry: Obstacles and Opportunities*. Berklee Institute for Creative Entrepreneurship.
- PromociónMusical.es. (s.f.). *Industria Musical: Qué es, Historia, Estructura y Modelo de Negocio*. Recuperado el 20 de enero de 2021 de <https://promocionmusical.es/industria-musical-que-es-historia-modelo-negocio/>
- Quiñones, L. (11 de febrero de 2019). Mujeres en la música, silenciadas por la desigualdad de género. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2019/02/1450871>
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música: introducción crítica*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ramos López, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena*, 64(213), 7-25.
- Ramos López, P. (2013). Una historia particular de la música: La contribución de las mujeres. *Brocar. Cuadernos De Investigación Histórica*, 37, 207-224.
- Recording Academy. (2021). *Women in the Mix: Producer & Engineering Inclusion Initiative*. Recuperado el 07 de enero de 2021 de <https://www.grammy.com/recording-academy/women-mix-producer-engineering-inclusion-initiative>
- Savage, M. (29 de agosto de 2012). Why are female record producers so rare? BBC News. <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-19284058>
- Saxelby, R. (30 de octubre de 2014). 13 women on How to change male-dominated studio culture. *The Fader*. <https://www.thefader.com/2014/10/30/why-arent-more-women-becoming-music-producers>
- She is the music (s.f.). *Mission*. <https://sheisthemusic.org/mission/>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. USA: University Press of New England.
- Smith, S. L., Pieper, K., Clark, H., Case, A. y Choueiti, M. (2020). *Inclusion in the Recording Studio? Gender and Race/Ethnicity of Artists, Songwriters & Producers across 800 Popular Songs from 2012-2019*. <http://assets.uscannenber.org/docs/aai-inclusion-recording-studio-20200117.pdf>
- Soler, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *ARTSE-DUCA*, 19, 84-101. DOI - <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.5>
- Viñuela, L. (2003). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers Feministes*, 7, 11-32.
- Viñuela, L. (2004). *La perspectiva de género y la música popular: Dos nuevos retos para musicología*. Oviedo: Krk.
- Welch, K. (8 de octubre de 2013). Veteran Engineers Create SoundGirls.Org. *ProSound News*. <https://www.prosoundnetwork.com/business/veteran-engineers-create-soundgirlsorg>
- Wikström, P. (2014). La industria musical en una era de distribución digital. En BBVA, *C@ambio: 19 ensayos fundamentales sobre cómo internet está cambiando nuestras vidas* (pp. 1-23). BBVAOpenMind. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/04/BBVA-OpenMind-La-industria-musical-en-una-era-de-distribucion-digital-Patrik-Wikstrom.pdf.pdf>
- Wolfe, P. (2012). A studio of one's own: music production, technology and gender. *Journal on the Art of Record Production*, 7. <https://www.arpjournal.com/asarpwp/a-studio-of-one%e2%80%99s-own-music-production-technology-and-gender/>
- Zavala, M. (2012). Música y Género. En Suárez Ojeda, M., (ed.): *Género y Mujer desde una perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Editorial Fundamentos.

AD

RESEÑA

**RICARD HUERTA (2021)
LA IMAGEN COMO EXPERIENCIA
ESPAÑA: MCGRAW HILL / AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE**

Vicente Monleón Olivas



Ricard Huerta

La imagen como experiencia



Mc
Graw
Hill | **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE

La imagen como experiencia (Huerta, 2021) tiene como finalidad dar a conocer la importancia que cobran las figuras en la cotidianidad de las personas, quienes apenas se detienen a reflexionar sobre la influencia que estas ejercen sobre ellas. La obra se estructura en 6 capítulos a través de los que se ofrece un posible recorrido a efectuar cuando cada individuo se topa con imágenes. También se esfuerza por visibilizar las potencialidades pedagógicas que tienen para el profesorado con respecto al alumnado con el que trabaja, ya que es un recurso significativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a la presencia que estas tienen en las vidas de quienes se educan y/o forman.

Estructuralmente, se aprecia un cuidado y uniformidad en la presentación de la información. Todas las secciones se componen de reflexiones escritas y de imágenes relacionadas con la propia historia de vida del autor; ambos elementos se complementan mutuamente y favorecen un mayor entendimiento de la realidad presentada por parte de quienes consumen el libro. Dicha complementariedad se potencia con la ubicación que presentan en el texto: el discurso lingüístico en la parte izquierda y el

visual en la derecha. Así se equiparan en un mismo nivel.

Se inicia una reflexión sobre la importancia de la observación de las imágenes que se consumen a diario de manera inconsciente, precisamente para potenciar la racionalidad en dicha situación. Así, cuando se presta atención se permite disfrutar de las imágenes; llegando a la experiencia estética que estas facilitan. Tras el consumo repetido y consciente de estas, se anima a la ciudadanía a atreverse a crearlas y a recurrir a ellas como un medio de comunicación y de transmisión de ideas personales. La interacción se produce realmente cuando estas se comparten. En este epígrafe se enfatiza en la facilidad para ello debido a la presencia de las redes sociales actuales y de cómo estas condicionan los estilos de vida de quienes son usuarios. Se abordan también conceptos más profundos como el de poéticas de la imagen, refiriéndose a todo aquello que sobrepasada una primera lectura y que genera una profundización en el discurso que de estas emana. Tal y como se anticipa, se rescatan las potencialidades pedagógicas que presentan las imágenes en una realidad como la actual y de cómo estas son significativas cuando el docente sigue y efectúa los pasos apuntados sobre la relación con las figuras. Finalmente, se cierra el texto apuntando la importancia que estas presentan como patrimonio y como un medio a través del que es posible conocer una realidad pasada y, de cómo la actual, va a ser reconocida en el futuro por las producciones visuales del presente.

Con todo, se destaca una cita del autor en su propio texto en la que se resume el contenido del libro y a partir de la que se anima al resto a introducirse en la lectura y a reflexionar sobre esta:

La imagen es la realidad. La imagen es la imagen de lo real. La imagen es una forma de pensamiento, y una probabilidad constante de experiencia estética, un patrimonio compartido. Los textos también son imágenes, algo que espero aclarar a lo largo de los capítulos que siguen. Este libro habla de imágenes, de nuestra relación con ellas, de la creación y la difusión de las ideas mediante representaciones de la realidad o, sencillamente, a través de composiciones. Y habla de algo más. De la pulsión que mantene-mos a diario con el flujo de imágenes que llegan a nuestro cerebro. (Huerta, 2021, p. 11-12)



INFORMACIÓN Y NOTICIAS

AGENDA

25 al 28 de noviembre de 2021

VIII CONSMU \ VIII CONGRESO NACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA Y VI INTERNACIONAL

Los participantes del CONSMU VII, tendrán un descuento de 20€ para el CONSMU VIII, ya que finalmente hubo que pasar a modalidad virtual en la edición anterior. **CASTELLÓ DE LA PLANA**

Organizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español
Lugar: Conservatori Superior de Música de Castelló »Salvador Seguí«
C/ del Marqués de la Ensenada, 34, 12003 Castelló de la Plana, Castelló
<https://i-cncsm3.webnode.es/o-cidui-2020/>

ÉXITO DEL I CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA, ARTES Y SALUD

I CIMAS, celebrado en L'Alcora (España). Un Congreso dentro del marco de las acciones de la Cátedra L'Alcora de investigación musical y calidad de vida, en colaboración con la Universidad Jaume I y gracias al apoyo de las empresas Torrecid, Emigrés y la Caixa Rural San Josep de L'Alcora.

En este foro se ha hablado de la importancia del arte, especialmente la música, en la calidad de vida de las personas, en todas las edades.



Importante participación internacional (UK, EEUU, México, Chile...), destacando la investigación desde la música, y sus beneficios.

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 FECYT



FUNDACIÓN ESPAÑOLA
PARA LA CIENCIA
Y LA TECNOLOGÍA



ArtsEduca

SEPTIEMBRE 2021

30