

Arts Educa

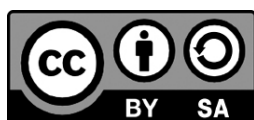
Septiembre 2022

33



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
Dra. Sara Navarro Lalanda \ Università Europea di Roma
Dra. Ángela Morales \ Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Susana Sarfson \ Universidad de Zaragoza
D. David José Gamella González \ Universidad Internacional de la Rioja y Centro Universitario Cardenal Cisneros
Dra. Sara Navarro Lalanda \ Università Europea di Roma
Dra. Ángela Morales \ Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Susana Sarfson \ Universidad de Zaragoza
D. José Fernando Fernández Company \ Universidad Internacional de la Rioja
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

Miren Pérez Eizaguirre
Gustau Olcina
Jorge Ferrada
Fernando López Calatayud
José María López Prado
Beania Salcedo Moncada
Ana María Botella Nicolás
Pablo Puentes Madarnás
Cristina González-Martí
Imma Ponsatí Ferrer
Samal Bakirova
Gulnara Saitova
Zhanibek Kair
Toigan Izim
Ruslan Kenzikeye
Yailin Martínez-Hierrezuelo
Carlos Martínez Valle
Anelia Ivanova Iotova
Miren Pérez Eizaguirre
César Pascual Vallejo

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (17 ODS) de la Agenda 2030 que surgieron en el 2015, tras las reuniones de los líderes mundiales, tienen la intención de conseguir una serie de objetivos globales, así como metas, siendo los más importantes el acabar con el hambre y la pobreza en el mundo. No obstante, el resto de ODS, no se entienden sin una estrecha relación unos con otros, estableciéndose así, el n. 4, dedicado a la Educación, y donde se enmarca el arte y la cultura, como fundamental para conseguir el resto de objetivos. ARTSEDUCA conoce, a través de las muchas investigaciones que lleva publicadas, que el ARTE es fundamental no solo como entretenimiento, sino también como pilar estratégico para la sostenibilidad, la calidad de vida y la economía.

ARTSEDUCA, en su n. 33 vuelve a mostrar importantes investigaciones y experiencias que refuerzan los objetivos y las metas que la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas, necesita conseguir. Cada vez más, se pone en valor la necesidad de contar con el ARTE más allá de la educación, en la propia sociedad, no obstante, es fundamental que en las principales etapas educativas, la educación artística llegue de la mano de los especialistas, y se prolongue a las personas más mayores, respondiendo al significado del aprendizaje a lo largo de la vida.

The Sustainable Development Goals (17 SDGs) of the 2030 Agenda that emerged in 2015, after the meetings of world leaders, intend to achieve a series of global objectives, as well as goals, the most important being to end the hunger and poverty in the world. However, the rest of the SDGs are not understood without a close relationship with each other, thus establishing n. 4, dedicated to Education, and where art and culture are framed, as essential to achieve the rest of the objectives. ARTSEDUCA knows, through the many investigations it has published, that ART is fundamental not only as entertainment, but also as a strategic pillar for sustainability, quality of life and the economy.

ARTSEDUCA, in its n. 33 once again shows important research and experiences that reinforce the objectives and goals that the 2030 Agenda of the United Nations Organization needs to achieve. Increasingly, the need to have ART beyond education, in society itself, is valued, however, it is essential that in the main educational stages, artistic education comes from the hand of specialists, and extended to older people, responding to the meaning of learning throughout life.

SUMARIO

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

9 EL CONOCIMIENTO Y EL USO PEDAGÓGICO DEL SINTETIZADOR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DE CATALUÑA: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A PERSONAS EXPERTAS

Pablo Puentes Madarnás, Cristina González-Martín, Imma Ponsatí Ferrer
DOI 10.6035/artseduca.6563

25 CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MÚSICA DEL MÁSTER DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Fernando López Calatayud, Ana María Botella Nicolás
DOI 10.6035/artseduca.6327

39 LA PERCEPCIÓN MUSICAL: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA Y PORTUGAL

Gustau Olcina-Sempere, José Reis-Jorge, Marco Ferreira
DOI: 10.6035/artseduca.6318

55 LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL EN CHILE: TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

Marcello Gonzalo Chiuminatto Orrego
DOI 10.6035/artseduca.6418

HISTORIA

71 LA DANZA DE LA MOZA DONOSA DE ALBERTO GINASTERA: UN ANÁLISIS PARA ALUMNADO DE NIVEL SUPERIOR

Marta Vela González
DOI 10.6035/artseduca.6685

ENTREVISTA

87 ENTREVISTA A ARTURO MÁRQUEZ

Por Dr. José María López Prado y Dra. Beania Salcedo Moncada
DOI: 10.6035/artseduca.6600

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

97 KAZAKHSTAN EXPERIENCE IN DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF CHOREOGRAPHY

Samal Bakirova, Gulnara Saitova, Zhanibek Kair, Toigan Izim, Ruslan Kenzikeye
DOI 10.6035/artseduca.6294

109 LA CREACIÓN MUSICAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL INTERÉS SITUACIONAL DEL ALUMNADO EN ESCUELAS DE MÚSICA

Yailin Martínez-Hierrezuelo, Carlos Martínez Valle, Anelia Ivanova Iotova
DOI 10.6035/artseduca.6352

ARTE Y SALUD

123 APUNTES PARA LA INCLUSIÓN DE LAS INTERVENCIONES ARTETERAPEUTICAS EN EL MARCO DEL GREEN NEW DEAL: UNA POTENCIAL APLICACIÓN DEL TRABAJO GARANTIZADO

Esteban Cruz Hidalgo, Telma Barrantes Fernández, Francisco Manuel Parejo Moru
DOI 10.6035/artseduca.6646

139 PERCEPCIÓN DE LOS MUSICOTERAPEUTAS PROFESIONALES SOBRE EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES EN LA MUSICOTERAPIA DE IMPROVISACIÓN

Miren Pérez Eizaguirre y Manuel Tizón Díaz
DOI 10.6035/artseduca.6377

151 UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN EN EL DISEÑO DE LAS INTERACCIONES E INTERFACES TECNOLÓGICAS MUSICALES: EN LA BÚSQUEDA DE NUEVOS PARADIGMAS

César Pascual Vallejo, Sonia Casillas-Martín y Marcos Cabezas-González
DOI 10.6035/artseduca.6476

REPORTAJE CULTURAL INFORMATIVO

167 CARTOGRAFÍAS EXPERIENCIALES DESDE EL ARCHIPIÉLAGO DE CHILOÉ (CHILE): RELATOS SOBRE EL CONGRESO INTERNACIONAL PENSAR LO INVISIBLE, MARZO 2022

Jorge Ferrada - Sergio Trabucco
DOI 10.6035/artseduca.6624

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**EL CONOCIMIENTO Y EL USO PEDAGÓGICO DEL
SINTETIZADOR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DE
CATALUÑA: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE
ENTREVISTAS A PERSONAS EXPERTAS**

BACKGROUND KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL USE OF THE SYNTHESIZER IN MUSIC
EDUCATION IN CATALONIA: AN ANALYSIS BASED ON INTERVIEWS WITH EXPERTS

**Pablo Puentes Madarnás
Cristina González-Martin
Imma Ponsatí Ferrer**

RESUMEN

En la actualidad existe una amplia variedad de estilos musicales que incluyen el sintetizador en su proceso de creación. El uso de este instrumento en la industria musical se ha extendido de tal modo que consideramos necesario llevar a cabo una investigación exploratoria para examinar cómo esta tendencia se reflejaba en las aulas de educación musical. El objetivo de la investigación se centró, pues, en indagar acerca del conocimiento y el uso pedagógico del sintetizador en los diversos niveles de la educación musical de Cataluña. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 expertos en tecnología y educación musical. La información fue analizada mediante la técnica del análisis temático y los resultados obtenidos revelaron que: (1) las experiencias con el sintetizador en la educación musical son escasas; (2) los motivos por los que el sintetizador no se usa regularmente en la educación musical son variados, destacando la falta de formación del profesorado, la falta de tiempo en los currículos y la falta de materiales didácticos; (3) las propuestas de los expertos para la didáctica del sintetizador muestran puntos de acuerdo y discrepancias, y (4) las opiniones de los expertos muestran la importancia de una miscelánea de temas en torno al sintetizador en el contexto educativo actual, la importancia del autodidactismo en el aprendizaje del sintetizador, las TIC y la música. A partir de este análisis, podemos concluir que (1) es preciso formar al profesorado en cuanto al conocimiento y uso pedagógico del sintetizador, (2) es necesario poner al alcance del profesorado materiales didácticos y orientaciones metodológicas, y (3) el uso apropiado del sintetizador puede dar al alumnado la oportunidad de experimentar con sonidos que le son familiares, garantizando que el timbre reciba la misma atención en la educación musical que en la industria musical.

PALABRAS CLAVE

Sintetizador, Secuenciador de sonido, Timbre, Teclado MIDI, Educación musical

ABSTRACT

There is now a wide variety of musical styles that include the sound synthesizer in their music creation process. The use of this instrument in the music business has rapidly increased in the past few years. Therefore, we considered it necessary to carry out an exploratory investigation to examine how this trend was reflected in music education. The aim of this study was, therefore, to inquire about the background knowledge and pedagogical use of the synthesizer across different music education levels in Catalonia. To achieve this, semi-structured interviews with 8 experts in the fields of technology and music education were conducted. The information was analysed using thematic analysis, and the results revealed that: (1) experiences with the synthesizer in music education are scarce; (2) there are multiple reasons that explain why the synthesizer is not regularly used in music education, such as lack of teacher training, lack of time in the curricula, and lack of teaching materials; (3) the proposals for the didactics of the synthesizer pointed out by the experts raise some agreements and discrepancies, and (4) the opinions of the experts show the importance of a variety of topics concerning the synthesizer in the current educative context, the importance of self-education in synthesizer learning, ICT and music. From this analysis, we conclude that: (1) there is a strong need for teachers to be trained in the background knowledge and pedagogical use of the synthesizer, (2) it is necessary to make didactic materials and methodological guidelines available to educators, and (3) a proper use of the synthesizer in music education could provide students with the opportunity to experiment with sounds they are familiar with, thus ensuring that musical timbre receives the same attention in music education as in music business.

KEYWORDS

Synthesizer, DAW, Timbre, MIDI keyboard, Music education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la educación (en adelante TIC) han aportado grandes avances al campo de la didáctica de la música (Calderón-Garrido, Cisneros, García, y de las Heras-Fernández, 2019; Serrano, 2017). A pesar de esta tendencia, algunos/as autores/as advierten de que en muchas ocasiones estas herramientas solamente han sido utilizadas con el fin de reforzar contenidos y metodologías tradicionales (Calderón-Garrido et al., 2019; Crawford,

2009; Hervás-Zafra, 2015; Savage, 2005, 2010; Serrano, 2017; Ward, 2009).

Para centrarnos en las potencialidades de estas herramientas y su utilización en la educación musical, hemos tomado como base el modelo creado por Puentedura (2013): SAMR (Tabla 1), acrónimo que responde a las iniciales de sus cuatro niveles (Sustitución, Aumentación, Modificación y Redefinición), que representan los cuatro modos en los que las TIC pueden cambiar el diseño de actividades educativas.

Tabla 1. Modelo SAMR. (Puentedura, 2013)

Capas	Niveles	Descripción
Transformación	Redefinición	La tecnología permite la creación de nuevas actividades previamente inconcebibles
	Modificación	La tecnología permite un rediseño significativo de las actividades
Mejora	Aumentación	La tecnología actúa como una herramienta sustituta directa, con una mejora funcional
	Sustitución	La tecnología actúa como una herramienta sustituta directa, sin un cambio funcional

Es importante tener presente este modelo a la hora de analizar las propuestas educativas con las TIC, ya que como señala Reynolds (2010), un gran número de estudios acerca del uso de estas en la educación musical se han limitado a presentar las habilidades melódicas, armónicas y rítmicas del alumnado dentro de unos cánones musicales tradicionales (Barrett, 1996; Jennings, 2005; Seddon y O'Neill, 2001; Wilson y Wales, 1995), lo cual solo implica una mejora, pero no una transformación (Puentedura, 2013).

A pesar de esta tendencia, en los últimos años hemos asistido a la proliferación de un número significativo de trabajos que han explorado nuevas posibilidades tímbricas de las TIC, gracias sobre todo a la inclusión de los sintetizadores y los secuenciadores de sonido¹. Estos estudios han demostrado las oportunidades transformadoras de estos instrumentos en el diseño de actividades (1) integrándolos en el aula como un instrumento más de la educa-

ción primaria (Wiggins, 1991), (2) diseñando aplicaciones *ad hoc* para la creación de nuevas experiencias (Mygdanis, 2018; Sastre, Carrascosa, Murillo, y Dannenberg, 2015), (3) describiendo su uso creativo en los procesos de composición (Nilsson, 2003; Nilsson y Folkestad, 2005; Palazón-Herrera, 2016; Savage, 2005; Smith, 2011; Walzer, 2016) y (4) recopilando aplicaciones educativas que incluyen su uso (Miralpeix, 2013; Román Álvarez, 2017).

Ante las diferencias observadas en el uso de las TIC y del sintetizador en particular, hemos considerado pertinente indagar sobre su implementación en las aulas de música de Cataluña. Los motivos principales por los cuales nos fijamos específicamente en el sintetizador y todas aquellas aplicaciones que emulan su funcionamiento² son: (1) el sintetizador ofrece infinitas posibilidades a la hora de generar

¹ Los secuenciadores de sonido son comúnmente conocidos como DAW's (Digital Audio Workstations).

² Cuando mencionamos el sintetizador nos referimos también a sus representaciones digitales (secuenciadores de sonido con sintetizador integrado, *plugins* o entornos de programación), ya que todos ellos permiten reproducir el funcionamiento del sintetizador.

timbres electrónicos sin depender de sonidos pre-grabados o *samples* (Russ, 2012); y (2) la comprensión de las funciones del sintetizador permite aplicar muchos de estos conocimientos al procesamiento de audio, a los efectos de sonido y a la producción musical en general (Vail, 2014) incidiendo de esta manera no solamente en las mejoras para la educación musical sino también en su transformación.

El sintetizador y su espectro de prestaciones

El sintetizador (Figura 1) es un instrumento electrónico (*hardware*) o digital (*software*) que permite al intérprete tener control sobre la altura, la intensidad, la duración y el timbre (Brown, 1994).

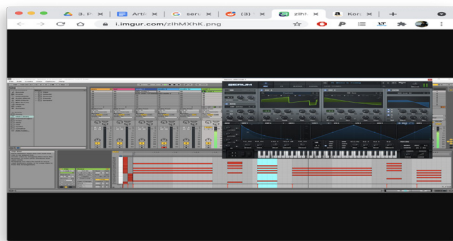


Figura 1. Imagen de un sintetizador hardware (arriba) y un sintetizador software (abajo) (elaboración propia).

Con este instrumento, el alumnado puede utilizar un rango de sonidos muy similar al utilizado en la música popular (Cain, 2004). Su uso efectivo dentro de las TIC puede ayudar a crear contextos de aprendizaje más cercanos a la realidad (Crawford, 2009) y espacios donde el alumnado pueda involucrarse en las experiencias musicales (Tobias, 2013).

Para explicar las oportunidades sonoras que ofrece el sintetizador y poder relacionarlo con el modelo SAMR de Puentedura (2013), es

importante entender el funcionamiento de los sistemas (*frameworks*) y las prestaciones (*affordances*) en la música (Mooney, 2011). Los sistemas son entidades que contribuyen a la interpretación musical, los cuales pueden ser físicos (p. ej. un instrumento musical) o conceptuales (p. ej. la forma blues). Las prestaciones son las posibilidades que ofrecen dichos sistemas (p. ej. un instrumento tiene una tesitura, un timbre, etc.). Estas posibilidades se organizan dentro de un espectro de prestaciones (*spectrum of affordances*), que abarca todas las posibilidades de un sistema, desde las más fáciles hasta las que serían imposibles (Mooney, 2011).

Por lo tanto, el sintetizador es un instrumento que ofrece una serie de prestaciones relacionadas con las cualidades del sonido establecidas por Brown (1994). Algunas de estas prestaciones pueden observarse en la Tabla 2, la cual ha sido elaborada a partir de libros sobre el uso del sintetizador (Cann, 2007; Russ, 2012; Shepard, 2013; Vail, 2014).

A pesar de este gran espectro de prestaciones, algunos estudios muestran cómo los teclados MIDI y sintetizadores han sido utilizados por los/las docentes como si fueran pianos electrónicos (Mills y Murray, 2000) o de modo poco efectivo (Salaman, 1997), desaprovechando así sus prestaciones tímbricas y complejas. Galera y Gutiérrez (2012) han señalado que el manejo de los teclados MIDI y los programas secuenciadores son escasos entre el profesorado del Grado en Educación Primaria, por lo que es difícil que exista una transferencia de conocimientos al respecto. Román (2017), consciente de la importancia de estas herramientas, defiende que el aprendizaje de los secuenciadores debería ser el primer paso en la formación TIC del profesorado de música.

Tabla 2. El sintetizador (*framework*) y su espectro de prestaciones (*affordances*). Fuente: propia.

Espectro de prestaciones	Cualidades del sonido del sintetizador			
	Altura	Duración	Intensidad	Timbre
Imposible	Exceder los límites de frecuencia establecidos por el sintetizador	Crear sonidos más cortos de lo establecido por el sintetizador	Imitar con exactitud las envolventes de ciertos instrumentos acústicos	Imitar con exactitud el timbre de ciertos instrumentos acústicos
Complejo	Usar controladores (<i>knobs, wheels, etc.</i>) para producir frecuencias microtonales	Usar la envolvente del amplificador (<i>amp envelope</i>) para controlar la duración y evolución de los sonidos	Usar el LFO, <i>after touch</i> o generador de la envolvente del amplificador (<i>amp envelope</i>) para controlar la intensidad y evolución de los sonidos.	Usar el filtro, efectos y otros moduladores para crear timbres complejos
Fácil	Usar el teclado o del secuenciador para producir frecuencias de la escala cromática	Usar el teclado o secuenciador para producir sonidos largos o cortos	Usar el volumen del sintetizador (<i>master volume</i>) para producir sonidos fuertes o débiles	Usar el generador de sonido u oscilador para crear formas de onda básicas

Debido al uso parcial y poco efectivo del sintetizador apuntado por las referencias citadas, hemos creído que era necesario indagar más sobre el uso del mismo en nuestro entorno para entender de qué modo es empleado por el profesorado y qué prestaciones se tienen en cuenta.

El sintetizador en las enseñanzas musicales de Cataluña

Si bien el sintetizador está considerado como un instrumento global ya desde hace años (Pinch y Trocco, 2004), su inclusión en los diversos currículos de las enseñanzas musicales (en adelante EM) de Cataluña es todavía escasa.

En primer lugar, en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música (EASM en adelante) cada centro es el responsable de elaborar su plan de estudios, el cual debe ser autorizado por la Generalitat de Cataluña (Decret 85/2014, 2014). Después de analizar los planes de estudios de los cuatro centros autorizados en Cataluña³, podemos concluir que solamente en

³ Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC), Centre Superior de Música del Liceu (Liceu), Taller de Músics y Escola Jam Session.

dos especialidades existe una presencia considerable de este instrumento: (1) Sonología, con asignaturas obligatorias como Laboratorio de Sonido I, II, III y IV; Análisis, Síntesis y Procesamiento del Sonido I, II y II, y Diseño de Sonido (*Escola Jam Session, 2021b; ESMUC, 2021c*); y (2) Composición, con asignaturas obligatorias como Composición Electroacústica I, Composición Asistida por Ordenador I (*ESMUC, 2021b; Taller de Músics, 2021a*). En el resto de especialidades, su enseñanza solamente se contempla brevemente dentro de asignaturas obligatorias como Introducción a la Tecnología Musical, Técnicas de Grabación y Postproducción I, Informática Musical (*Escola Jam Session, 2021a; ESMUC, 2021a; Liceu, 2021; Taller de Músics, 2021b*).

En segundo lugar, en el caso de las Enseñanzas de Música de Grado Profesional (EMGP en adelante), impartidas por 28 centros⁴ en Cataluña, el sintetizador solo se contempla en la asignatura optativa de Música y Nuevas Tecnologías (Decret 5/2017, 2017). El currículum de esta asignatura es elaborado por cada cen-

⁴ Para obtener un listado completo de los centros puede acceder a la web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/artistics/musica/grau_professional/

tro a partir de las finalidades establecidas por la legislación vigente.

En tercer lugar, en los Grados en Educación Primaria e Infantil, solo dos de las siete universidades catalanas que ofrecen la Mención en Educación Musical⁵ tienen alguna asignatura relacionada con las TIC y la música: Tecnología y Cultura Musical (*Universitat Ramon Llull*, 2021), Oído y Comprensión Musical, y Uso de las Tecnologías Audiovisuales (*Universitat de Girona*, 2021).

Por último, en la educación musical de régimen general de Primaria y Secundaria, la legislación es muy ambigua en cuanto al uso de las TIC. Véanse como ejemplo las orientaciones metodológicas del ciclo superior de primaria: “los recursos digitales son herramientas poderosas para comunicar ideas. Su utilización permite generar música y combinar sonidos, textos, imágenes, fotografías y animaciones, los cuales abren muchas posibilidades para la experiencia estética (traducción propia del catalán)” (Decret 119/2015, 2015, p. 125).

En razón de lo antes expuesto, tras realizar una amplia revisión bibliográfica y documental, y dada la poca presencia del sintetizador en la legislación vigente y la escasez de estudios sobre este instrumento en nuestro entorno, consideramos pertinente llevar a cabo una investigación para dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué experiencias relacionadas con el sintetizador se han desarrollado en la educación musical de Cataluña?
2. ¿Cuáles son los motivos que explican el poco uso del sintetizador en la educación musical actual?
3. ¿Qué ideas y propuestas pueden ayudar a desarrollar una didáctica del sintetizador?

El objetivo principal de este estudio fue, por tanto, indagar y analizar el conocimiento y el uso pedagógico del sintetizador en la educación musical de Cataluña a través de entrevistas a expertos.

⁵ *Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Vic, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Lleida, Universitat de Barcelona y Universitat de Girona.*

MÉTODO

Para lograr el objetivo propuesto y dar respuesta a las preguntas formuladas, se diseñó una investigación con enfoque cualitativo para así poder estudiar los fenómenos a partir de los significados que las personas les conceden dentro de un contexto (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012). En la investigación cualitativa, estos significados son generados “mediante la combinación de diversas fuentes de información, tales como observación y entrevistas” (Di Virgilio et al., 2007, p. 92).

En este estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas a personas expertas ya que esta herramienta de investigación, según Morgan (1996), permite abordar los temas con una gran profundidad, lo cual contribuye a generar significados esenciales que serán estudiados en fases posteriores de la investigación mediante otros instrumentos de investigación.

Muestra de personas expertas

La muestra intencionada de estudio (Goetz y Lecompte, 1988) estuvo formada por ocho expertos en educación musical y/o tecnología musical (en adelante TM). Para seleccionar a las personas expertas (Tabla 3), se consideró necesario que la muestra en su conjunto fuera diversa en cuanto a la representación de: (1) diferentes perfiles profesionales, (2) experiencia en diferentes etapas educativas, (3) especialistas en educación musical y/o TM y (4) con y sin experiencia como investigadores académicos.

Tabla 3. Muestra de personas expertas entrevistadas. Fuente: propia.

Experto (E)	Perfil profesional	Etapa donde se imparte docencia	Especialidad	Investigador académico
E1	Profesor	EASM ¹	TM□	Sí
E2	Profesor	EASM	TM	Sí
E3	Creador de un software sobre aprendizaje del sintetizador. Profesor de piano	EM no formales	TM y Educación Musical	No
E4	Empleado público del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya)	No imparte docencia	TM	No
E5	Maestro de música. Ex profesor	EP ² , EMGP ³	Educación Musical	No
E6	Ex profesor. Ex maestro de música. Ex profesor	Grado de educación primaria MEM ⁴ , EP ² , EMGP ³	Educación Musical	Sí
E7	Profesor	Grado de educación primaria MEM ⁴	Educación Musical	Sí
E8	Creador de un software de síntesis. Profesor.	Enseñanzas superiores ámbito audiovisuales	TM	Sí

Leyenda: (1) Enseñanzas artísticas superiores de música; (2) Educación primaria; (3) Enseñanzas de música de grado profesional; (4) Mención educación musical; (5) Tecnología Musical.

Las entrevistas como herramientas de recolección de datos

Se realizó una entrevista a cada uno de los ocho expertos, que fueron grabadas en video y audio con su consentimiento. Cada una tuvo una duración aproximada de 50 minutos y un formato semiestructurado, debido a las grandes ventajas que ofrece este formato para poder indagar y profundizar sobre diferentes temáticas (Hernández-Sampieri y Torres, 2018).

Las entrevistas siguieron un guion previamente establecido en torno a los siguientes bloques, los cuales tienen relación con las preguntas y el objetivo de la investigación: (1) experiencia personal y profesional con las TIC y el sintetizador; (2) experiencias conocidas por los entrevistados en torno a las TIC y el sintetizador; (3) motivos que explican el uso del sintetizador actual en la educación musical; y (4) propuestas sobre la didáctica del sintetizador.

Análisis de los datos

Una vez finalizadas las entrevistas, se realizó una transcripción natural y se procedió a su análisis correspondiente siguiendo las directrices del análisis temático (Braun y Clarke,

2006) en seis pasos: familiarización con la información, la generación de los códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición de temas y redacción final.

El análisis temático fue escogido como técnica de análisis por la enorme flexibilidad y la gran independencia que tiene en el plano teórico y epistemológico con respecto a teorías existentes si la comparamos con otras técnicas (Braun y Clarke, 2006). Los códigos fueron generados manualmente en documentos de textos, tras lo cual se procedió a su organización en temas en una hoja de cálculo y su representación final (Figura 2) en un mapa mental creado con la aplicación MindNode (Versión 2021.4.1; Müller-Simhofs, 2021).



Figura 2. Resultados de las entrevistas organizados en cuatro temas generales. Fuente: propia.

RESULTADOS

A continuación se muestra una síntesis de los resultados obtenidos tras analizar la información de las transcripciones. Como hemos mostrado en la Figura 2, las opiniones de los expertos dieron lugar a cuatro temas generales que se verán desarrollados a continuación.

Las experiencias con el sintetizador en la educación musical son escasas

El 87% de los entrevistados coincidieron en que las experiencias con sintetizadores eran escasas, apreciándose diferentes matices en función del nivel educativo. Así, en el caso de las EASM, E1 argumentó:

“Yo creo que la mayoría de estudiantes es que no pasan por ninguna asignatura. Yo, en la mía, que es de Introducción a la Tecnología Musical y es casi obligatoria para todos, digamos que en el temario solo me da tiempo a en dos minutos decir ¿veis esto?, es un sintetizador, y esto es un sampler, que no es lo mismo. Y ahí se acabó... y eso a lo peor, puede haber estudiantes que es lo que vean en toda su carrera.”

Los expertos señalaron que en las especialida-

des de Sonología y Composición sí se profundizaba más en el sintetizador. Además, añadieron que en los últimos años han percibido un aumento del interés por este instrumento por parte del alumnado de otras especialidades.

En cuanto a los estudios de Grado en Educación Primaria e Infantil (Mención en Música), el 100% de los expertos que trabajaban en este ámbito señalaron que no existía una formación específica con respecto a los sintetizadores. Cuando preguntamos sobre experiencias realizadas para introducir el sintetizador en la universidad, la respuesta de E7 fue clara:

“Te tengo que decir que no. O sea que al menos en la universidad que yo estoy aquí, yo soy la persona que más utiliza este tipo de recursos. Diría que aún no ha entrado de lleno ni en la universidad, ni en escuelas de música y ni por supuesto en los conservatorios [...]”.

Estas declaraciones también sugerían que el sintetizador no se usaba habitualmente ni en las EMGP ni en las escuelas de música. E5 ilustró esta situación con el siguiente ejemplo:

"[...] no he visto que ninguna escuela de música... Si tienen que hacer una Rosalía, lo que van a hacer es lo típico con los instrumentos que tienen acústicos van a hacer una versión. Ya está, no se va a utilizar el sintetizador, ni secuencias rítmicas [...]"

En la enseñanza musical de régimen general, las experiencias con el sintetizador tampoco eran habituales. Sin embargo, el 37,5% de los expertos señalaron proyectos que habían fomentado el conocimiento de este instrumento, como *Fem música amb l'ordinador* (Flores Sánchez y Fuertes Royo, 1993), *Soundcool* (Sastre et al., 2015) y *Els compositors entren a l'aula* (Getino Diez, 2018).

Los motivos por los que el sintetizador no se usa regularmente en la educación musical son variados

Los entrevistados señalaron que había múltiples motivos que justificaban la falta de uso del sintetizador, entre los cuales destacaron tres. El primero, mencionado por el 87,5% de los entrevistados, se refirió al desconocimiento del sintetizador por parte del profesorado. A pesar de ello, el 50% de los expertos aseguró que había una generación de gente joven que cada vez mostraba más interés por las TIC y los sintetizadores.

El segundo motivo que más apareció fue la falta de tiempo en el currículum. Dicha causa fue señalada por el 87,5% de los expertos, aunque de un modo menos insistente que el anterior motivo.

El tercer motivo, mencionado por el 62,5% de los expertos, fue la falta de materiales didácticos disponibles al alcance de los/las docentes. Aunque las TIC habían evolucionado mucho, los expertos no encontraban materiales didácticos, instrumentos adecuados y/u orientaciones metodológicas claras a la hora de utilizar el sintetizador. En palabras del E5:

"En realidad, todos nos estamos basando en metodologías de enseñanza musical que son antiguas [...] Todas las metodologías (y que son muy válidas y que funcionan bien y que...) pero todas parten desde una determinada perspectiva musical, que es una perspectiva musical anterior a toda la tecnología y a todo lo que había."

Acuerdos y discrepancias en las propuestas de los expertos para la didáctica del sintetizador

Dada su gran extensión, este apartado se ha estructurado en cuatro temas con sus respectivos subtemas.

Propuestas acerca de la edad del alumnado y del régimen educativo en el que se podía enseñar el sintetizador.

El 75% de los expertos coincidió en que se podría comenzar a sensibilizar en cuanto al sintetizador en educación infantil o antes. Sin embargo, el 12,5% de los expertos consideró que sería mejor esperar hasta la etapa de la educación primaria para que se asentaran ciertos conocimientos musicales básicos.

En cuanto al régimen educativo, el 100% de los expertos estuvo de acuerdo en que la enseñanza del sintetizador tenía cabida tanto en las enseñanzas de régimen general como en las de régimen especial de música.

Propuestas acerca de la interfaz a utilizar en el uso del sintetizador.

Este fue el subtema que más discrepancias suscitó entre los expertos debido a las implicaciones que conlleva el uso de un sintetizador *hardware* o *software* en cuanto a la calidad del sonido y la manera de controlar el sintetizador: en el caso del sintetizador *hardware*, el sonido se controla manipulando físicamente los controladores del sintetizador (teclado, *knobs*, etc.) y en el caso del sintetizador *software*, el sonido se controla mediante el ratón del ordenador o las pantallas táctiles.

El 12,5% de los expertos defendió la importancia de usar los sintetizadores *hardware* analógicos dada su sonoridad y la posibilidad de controlar físicamente el instrumento. El 50% apoyó los sintetizadores *software* por su facilidad de uso en el aula y su bajo coste económico. El 25% defendió el uso de ambos dependiendo del contexto y el 12,5% restante dijo no tener preferencia.

Propuestas sobre los contenidos y su secuenciación.

El 25% de los expertos propusieron que los contenidos siguieran la estructura del propio sintetizador. El 12,5% de los expertos opinó que a la hora de realizar ejercicios con niños/as era importante comenzar por los componentes del sintetizador más fácilmente perceptibles, como el filtro y la envolvente del amplificador. El resto de los expertos (62,5%) no tuvo una opinión clara sobre la secuenciación de los contenidos, dejándola así a la elección del/la maestro/a.

Además, el 100% de los expertos coincidió en que era importante la experimentación libre con el sintetizador, sobre todo durante los inicios de su aprendizaje. El 75% consideraron que además de la experimentación era valioso introducir ejercicios para así entender el funcionamiento de los componentes del sintetizador. El E8 lo ilustra con un ejercicio para entender la envolvente del amplificador a través del timbre del piano:

"[...] Para explicar la envolvente ADSR, el tiempo de ataque, decay y todo esto [...] les dices a ver, para hacer un piano, el tipo de ataque, ¿cómo lo hacemos?, ¿lo pongo largo, lo pongo corto?, ¿y cuánto de corto? Tantos milisegundos. Simplemente, movemos el puntito del ataque, más adelante o más atrás, e inmediatamente te dicen "no menos", tiene que ser menos porque si no desde aquí ves como va subiendo."

Miscelánea de temas en torno al sintetizador en el contexto educativo actual, la importancia del autodidactismo en el aprendizaje del sintetizador, las TIC y la música.

Por último, nos encontramos con una miscelánea de temas que, si bien no encajaba en ninguno de los tres temas generales anteriores, ofrecía información relevante para nuestro estudio. El primero de ellos, mencionado por el 75% de los expertos, se refirió al bajo coste económico de los sintetizadores y la facilidad para su adquisición, ya que hoy en día existe un gran mercado de segunda mano y empresas de *plugins* que los comercializan.

El segundo tema aludió a la importancia del autodidactismo en el aprendizaje del sintetiza-

dor. El 62,5% de los entrevistados reconocieron que muchos de sus conocimientos sobre el sintetizador habían sido adquiridos autodidácticamente y que esto era extensible a gran parte del profesorado de música. E7 comentó: *"lo poco que sabemos los que sabemos algo es todo autodidacta, casi."*

El tercer y último tema se refirió a que las TIC debían ser usadas con fines musicales y no tecnológicos, un aspecto que en muchas ocasiones las propuestas educativas no cumplían. Así, E3 comentó: *"y en general, todas las propuestas tecnológicas que he ido viendo, o sea no hay una propuesta musical. Es una propuesta tecnológica. Y nos faltaría una propuesta musical que vaya más allá de la tecnología. Vamos a hacer música."*

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El presente estudio tenía como objetivo indagar y analizar el conocimiento y el uso pedagógico del sintetizador en la educación musical de Cataluña a través de la opinión de personas expertas en la temática estudiada. A continuación se expone la discusión de los resultados, dando así respuesta a las preguntas de investigación formuladas previamente.

Con relación a la primera pregunta –¿qué experiencias didácticas relacionadas con el sintetizador se han desarrollado en las aulas de música de Cataluña?–, los resultados obtenidos muestran que existe un escaso conocimiento y uso pedagógico del sintetizador en las EM de Cataluña. Esta conclusión respalda lo establecido por los referentes teóricos y de ella se desprenden tres implicaciones importantes: (1) la enseñanza del sintetizador se encuentra en un momento de incipiente desarrollo y su uso aún no se ha estandarizado (Arostegui, 2010; Calderón-Garrido et al., 2019; Savage, 2010; Serrano, 2017; Webster, 2007); (2) en las EASM existen especialidades como Sonología y Composición, donde el uso de este instrumento está más extendido, lo cual demuestra la mayor atención prestada por estas disciplinas a los sintetizadores y al timbre electrónico (Billis et al., 2011; Doering, 1999; Foster, 1993; Letowski, 1985; Quesnel, 2001; Stockhausen y Kohl, 1996) y (3) los sintetizadores y los teclados MIDI se usan en muchas ocasiones como si fueran un piano electrónico, desaprovechando el espectro de presta-

ciones del instrumento (Mills y Murray, 2000; Mooney, 2011; Salaman, 1997).

Esta última implicación nos conduce a responder la segunda pregunta de investigación —¿cuáles son los motivos que explican el poco uso del sintetizador en la educación musical actual?—, podemos concluir que principalmente los motivos son tres: la falta de formación del profesorado, la falta de tiempo en los distintos currículums de música y la falta de materiales didácticos apropiados. Estas conclusiones apoyan los argumentos de los estudios previos, los cuales destacan la necesidad de formar a un profesorado con bajas competencias digitales (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021; Hervás-Zafra, 2015; Martín et al., 2019). A nuestro entender, esta formación debería poner especial énfasis en (1) el conocimiento del espectro de posibilidades melódicas, rítmicas, armónicas y, sobre todo, tímbricas del sintetizador (Gibson, 1977; Mooney, 2011) y (2) sus múltiples aplicaciones educativas (Brown, 1994; Nilsson, 2003; Palazón-Herrera, 2016; Robles Mateo et al., 2018; Stauffer, 2001; Wiggins, 1993). Solo de este modo se podrá conseguir una transformación real de las actividades musicales (Puentedura, 2013) que integre el sonido del sintetizador en las EM (Cann, 2007; Shepard, 2013) y acerque al universo tímbrico del alumnado a la educación musical (Cain, 2004; Savage, 2010).

Además, es necesario que en la legislación vigente (Decret 85/2014, 2014; Decret 5/2017, 2017; Decret 119/2015, 2015) se referencie de manera clara y unívoca al sintetizador (1) ofreciendo orientaciones metodológicas y (2) dotando a los/las profesores/as de los recursos necesarios para abordar su enseñanza más allá de la consulta a libros y tutoriales (Cann, 2007; Russ, 2012; Shepard, 2013; Vail, 2014).

En cuanto a la tercera pregunta de investigación —¿qué ideas y propuestas podrían ayudar a desarrollar una didáctica del sintetizador?—, los expertos aportan propuestas que muestran puntos de acuerdo y discrepancias. Ello probablemente sea consecuencia de los diversos niveles educativos en los que trabajan y, por lo tanto, de las diferentes experiencias educativas que llevan a cabo con el sintetizador. En muchas ocasiones, estas opiniones evidencian la falta de normalización de esta disciplina, la cual presenta una gran cantidad de cuestiones todavía no resueltas. En otras, las opiniones

reflejan la gran distancia que separa las disciplinas de la educación musical y la TM. Este hecho puede verse reflejado en la literatura científica, donde los estudios provenientes de la educación musical se orientan generalmente a la investigación del sintetizador como parte del proceso compositivo y creativo (Nilsson, 2003; Nilsson y Folkestad, 2005; Palazón-Herrera, 2016; Sastre et al., 2015; Savage, 2005; Smith, 2011; Stauffer, 2001; Walzer, 2016; Wiggins, 1991), mientras los estudios que provienen del campo de la ingeniería y las ciencias han ahondado en el funcionamiento del sintetizador, la síntesis de sonido y la creación de sonidos electrónicos sin una finalidad específicamente musical (Billis et al., 2011; Doering, 1999; Foster, 1993; Letowski, 1985; Quesnel, 2001).

Como ya hemos comentado anteriormente, el otro gran aspecto en el que discrepan los expertos es sobre la interfaz a utilizar. De una manera similar a lo que sucede en la literatura científica, los expertos con orientación educativa se decantan más por sintetizadores software (Nilsson, 2003; Palazón-Herrera, 2016; Sastre et al., 2015) y los que están más vinculados a las enseñanzas especiales de música y a la ingeniería de sonido creen que es importante la utilización de sintetizadores hardware, ya que consideran que el sonido y el control físico del sintetizador es importante (Billis et al., 2011; Foster, 1993). Las claves de estas decisiones se encuentran muchas veces relacionadas con el factor económico y la facilidad de aplicación en los diversos niveles educativos.

Aun así, cabe destacar el alto grado de unanimidad observada entre los expertos en temas claves como: (1) iniciar la sensibilización del sonido del sintetizador en la etapa de educación infantil o antes, (2) introducir el sintetizador tanto en las enseñanzas de régimen general como en las de régimen especial de música) y (3) otorgar importancia a los ejercicios guiados, el entrenamiento auditivo y la experimentación en la didáctica del sintetizador.

Todas las conclusiones que hemos presentado entrañan una serie de implicaciones pedagógicas que pueden ser de utilidad a la hora de elaborar materiales didácticos destinados a la enseñanza-aprendizaje del sintetizador. Así pues, es recomendable: (1) formar al profesorado y dotarlo de materiales y orientaciones metodológicas claras en cuanto al conocimiento y uso pedagógico del sintetizador; (2)

iniciar la enseñanza-aprendizaje de este instrumento con una etapa de sensibilización, siguiendo posteriormente con su estudio formal; (3) introducir el sintetizador tanto en las enseñanzas de régimen general como en las de régimen especial de música, dando al alumnado la oportunidad de aprenderlo en distintos contextos; (4) desarrollar la didáctica del sintetizador atendiendo tanto a la dimensión creativa como a las dimensiones de escucha e interpretación.

Llegados a este punto y como propuestas de futuro, nos planteamos seguir indagando en el conocimiento y uso del sintetizador en la educación musical de Cataluña a través de la realización de grupos de discusión y cuestionarios dirigidos al profesorado para, así, de acuerdo con Morgan (1996), tener una mejor representación de la realidad educativa.

Por último y a modo de conclusión, cabe reflexionar sobre el papel del timbre en la música actual para entender la importancia del sintetizador. A nuestro entender, la industria musical merece ser criticada por muchas razones, pero si algo se le debe reconocer, eso es el afán de innovación tímbrica que ha demostrado en el último siglo, integrando en tiempo récord inventos que han transformado de un modo definitivo la música que escuchamos, tales como la guitarra eléctrica, el sintetizador o los secuenciadores digitales. Es por ello que la presente investigación ha querido reivindicar la importancia del conocimiento y el uso pedagógico del sintetizador en todas las EM de Cataluña, y sin el que es imposible entender gran parte del universo sonoro que nos rodea.

AGRADECIMIENTOS

A las personas expertas que amablemente dedicaron su tiempo a realizar las entrevistas para este estudio.

REFERENCIAS

- Arostegui, J. L. (2010). Risks and promises of ICT for Music Education. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 1(1). <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC/article/view/19>
- Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: An analysis of children's mu-

sical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28(1), 37–62.

- Billis, S., Anid, N., y Giordano, S. (2011). Work in progress—Music synthesizers: A tool in engineering education. *2011 Frontiers in Education Conference (FIE)*, S3E – 1.

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Brown, A. R. (1994). Teaching Synthesizer Performance. *Research Studies in Music Education*, 3(1), 25–35.

- Cain, T. (2004). Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education*, 21(2), 215–221.

- Calderón-Garrido, D., Carrera, X., y Gustems-Carnicer, J. (2018). La presencia de las TIC en los temarios de música de los grados de maestro: análisis de los planes docentes. *Libro de Actas CIMIE18 de AMIE*.

- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., y de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 16, 43–55.

- Cann, S. (2007). *How to Make a Noise: A Comprehensive Guide to Synthesizer Programming*. Simon Cann.

- Crawford, R. (2009). Secondary school music education: A case study in adapting to ICT resource limitations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1124>

- Decret 5/2017, de 17 de gener, de modificació del Decret 25/2008, de 29 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés, per incloure-hi diverses especialitats i potenciar diferents perfils dins de cada especialitat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Catalunya, 17 de enero de 2017, núm. 7291, pp. 1–18. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7291/1578032.pdf>

- Decret 25/2008, de 29 de gener, pel qual s'es-

- tableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Cataluña, 29 de enero de 2008, núm. 7282, pp. 8324–8393. https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2008_01_20080131_08016024.pdf
- Di Virgilio, M. M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. M., y Plotno, G. S. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90–110.
- Doering, E. (1999). Making music with MATLAB: an electronic music synthesis course for engineering students. *1999 IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing. Proceedings. ICASSP99 (Cat. No.99CH36258)*, 6, 3581–3584 vol.6.
- Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de Música de Educación Secundaria en los centros de titularidad pública durante la pandemia derivada de la COVID-19. *Revista Electrónica de LEE-ME*, 47. https://www.researchgate.net/profile/Sara-Dominguez-Lloria/publication/352104256_La_competencia_digital_en_el_profesorado_de_musica_durante_la_pandemia_derivada_de_la_COVID-19/links/60ba6a4f92851cb13d797ee8/La-competencia-digital-en-el-profesorado-de-musica-durante-la-pandemia-derivada-de-la-COVID-19.pdf
- Escola Jam Session. (2021a). *Plan de estudios especialidad interpretación: jazz i música moderna*. Recuperado el 11 de enero de 2022: <https://bit.ly/3pixAE9>
- Escola Jam Session. (2021b). *Plan de estudios especialidad sonología*. Recuperado el 11 de enero de 2022: <https://bit.ly/3ssvROL>
- ESMUC. (2021a). *Plan de estudios de la especialidad de interpretación: jazz i música moderna*. Recuperado el 11 de enero de 2022: <https://bit.ly/3qfBkpi>
- ESMUC. (2021b). *Plan de estudios especialidad composición*. Recuperado el 11 de enero de 2022: <https://bit.ly/3ejx5DL>
- ESMUC. (2021c). *Plan de estudios especialidad sonología*. Recuperado el 11 de enero de 2022: <https://bit.ly/3eeis4v>
- Falcó Boudet, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electronica de Investigacion Psicoeducativa: REIPE = Electronic Journal of Research in Educational Psychology / Universidad de Almeria, Espana, Servicio de Publicaciones Y Editorial EOS*, 19(4), 73.
- Flores Sánchez, M. Á., y Fuertes Royo, C. (1993). *Fem música amb l'ordinador*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/18292>
- Foster, R. C. (1993). A senior elective in music synthesis. *Proceedings of IEEE Frontiers in Education Conference - FIE '93*, 305–307.
- Galera Núñez, M. del M., y Gutiérrez Cordero, R. (2012). Formación tecnológica musical del futuro profesorado de música. *Espacio Y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 26, 129-136. <https://idus.us.es/handle/11441/66019>
- Generalitat de Catalunya. (2022). *Listado de centros de las enseñanzas musicales de grado profesional*. Recuperado el 18 de enero de 2022 de: http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/artistics/musica/grau_professional/
- Getino Diez, J. (2018). *Els compositors entren a l'aula. Estudi de la intervenció del compositor en el procés de creació musical en la etapa de primària*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. *Hilldale, USA*, 1(2), 67–82.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. http://biblioteca.especializada.unjbg.edu.pe/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=258
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación (Vol. 4)*. McGraw-Hill Interamericana México\ ^ eD. F DF.
- Hervás-Zafra, B. (2015). *La competencia digital del futuro profesorado de Educación*

- Musical de Secundaria en Valencia* [reunir.unir.net]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3348>
- Jennings, K. (2005). Hyperscore: A Case Study in Computer Mediated Music Composition. *Education and Information Technologies*, 10(3), 225–238.
- Letowski, T. (1985). Development of technical listening skills: Timbre solfeggio. *Journal of the Audio Engineering Society. Audio Engineering Society*, 33(4), 240–244.
- Conservatori Liceu. (2021). *Plan de estudios especialidad interpretación: jazz i música moderna*. Recuperado el 11 de enero de 2022: <https://bit.ly/32gNICU>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., y Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers y Education*, 56(2), 429–440.
- Martín, R. F. P., Usart, M., y Carnicero, M. J. U. (2019). La competencia digital de los docentes de los conservatorios. Estudio de autopercepción en España. *Revista Electrónica de LEEME*, 0(44), 24–41.
- Mills, J., y Murray, A. (2000). Music technology inspected: good teaching in Key Stage 3. *British Journal of Music Education*, 17(2), 129–156.
- Miralpeix, A. (2013). Recursos de l'ipad i de l'iphone aplicats a l'educació universitària de la música. *Aloma*, 2013, Vol. 31, Núm. 1. [https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/224252/Aloma%2031\(1\)%20Miralpeix.pdf?sequence=1](https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/224252/Aloma%2031(1)%20Miralpeix.pdf?sequence=1)
- Mooney, J. (2011). Frameworks and affordances: Understanding the tools of music-making. *Journal of Music, Technology and Education*, 3(2-3), 141–154.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129–152.
- Müller-Simhofe, M. (2021). *MindNode* (Version 2021.4.1) [OSX]. <https://www.mindnode.com/>
- Mygdanis, Y. (2018). Synth4kids: An analog synthesizer web-application for music teaching-learning. In S. y. G. Apostolova (Ed.), *Digital Revolution in the cultural and social processes* (pp. 229–240).
- Nilsson, B. (2003). "I can always make another one!" – Young musicians creating music with digital tools. *diva-portal.org*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:302492/FULLTEXT01.pdf>
- Nilsson, B., y Folkestad, G. (2005). Children's practice of computer-based composition. *Music Education Research*, 7(1), 21–37.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.
- Palazón-Herrera, J. (2016). *Creación musical en Educación Secundaria a través del uso de secuenciadores multipista*. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Palazon-Herrera/publication/311545214_Creacion_musical_en_Educacion_Secundaria_a_traves_del_uso_de_secuenciadores_multipista/links/75adc3e820f7e9b2859404342/Creacion-musical-en-Educacion-Secundaria-a-traves-del-uso-de-secuenciadores-multipista.pdf
- Pinch, T., y Trocco, F. (2004). *Analog Days: The Invention and Impact of the Moog Synthesizer*. Harvard University Press.
- Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Getting to transformation. Retrieved May, 31. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>
- Quesnel, R. (2001). *A computer-assisted method for training and researching timbre memory and evaluation skills* /. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/h702q794m>
- Reynolds, N. (2010). Technology and Computers in Music and Music Education. *Key Competencies in the Knowledge Society*, 333–343.
- Robles Mateo, E., Serquera, J., Lloret Romero, N., y Sastre Martínez, J. (2018). Sound-cool Project: Collaborative Music Creation. *Teaching and Learning in a Digital World*, 416–420.

- Román Álvarez, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical / Technology at the service of music education. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 481–495.
- Russ, M. (2012). *Sound synthesis and sampling*. Routledge.
- Salaman, W. (1997). Keyboards in schools. *British Journal of Music Education*, 14(2), 143–149.
- Sastre, J., Murillo, A., Carrascosa, E., García, R., Dannenberg, R. B., Lloret, N., Morant, R., Scarani, S., y Muñoz, A. (2015). Soundcool: New Technologies for Music Education. *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation*, 5974–5982.
- Savage, J. (2005). Working towards a theory for music technologies in the classroom: how pupils engage with and organise sounds with new technologies. *British Journal of Music Education*, 22(2), 167–180.
- Savage, J. (2010). A survey of ICT usage across English secondary schools. *Music Education Research*, 12(1), 89–104.
- Seddon, F. A., y O'Neill, S. A. (2001). An Evaluation Study of Computer-Based Compositions by Children With and Without Prior Experience of Formal Instrumental Music Tuition. *Psychology of Music*, 29(1), 4–19.
- Serrano, R. M. (2017). Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 14, 153–169.
- Shepard, B. K. (2013). *Refining Sound: A Practical Guide to Synthesis and Synthesizers*. Oxford University Press.
- Smith, K. H. (2011). Using Audacity and One Classroom Computer to Experiment With Timbre. In *General Music Today* (Vol. 24, Issue 3, pp. 23–27). <https://doi.org/10.1177/1048371310385421>
- Stauffer, S. L. (2001). Composing with Computers: Meg Makes Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 150, 1–20.
- Stockhausen, K., y Kohl, J. (1996). Electroacoustic Performance Practice. *Perspectives of New Music*, 34(1), 74–105.
- Taller de Músics. (2021a). *Plan de estudios composición*. Recuperado de: <https://bit.ly/3yNI6ru>
- Taller de Músics. (2021b). *Plan de estudios especialidad interpretación: jazz i música moderna*. Recuperado de: <https://bit.ly/3yXzXQ7>
- Tobias, E. S. (2013). Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. *Music Educators Journal*, 99(4), 29–36.
- Universitat de Girona. (2021). *Plan de estudios grado educación primaria*. Recuperado de: <https://bit.ly/3FkZ55I>
- Universitat Ramon Llull. (2021). *Plan de estudios grado educación primaria*. Recuperado de: <https://bit.ly/30SPxjl>
- Vail, M. (2014). *The Synthesizer: A Comprehensive Guide to Understanding, Programming, Playing, and Recording the Ultimate Electronic Music Instrument*. Oxford University Press.
- Walzer, D. A. (2016). Software-Based Scoring and Sound Design: An Introductory Guide for Music Technology Instruction. *Music Educators Journal*, 103(1), 19–26.
- Ward, C. J. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education*, 27(2), 154–168.
- Webster, P. R. (2007). Computer-based Technology and Music Teaching and Learning: 2000–2005. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1311–1330). Springer Netherlands.
- Wiggins, J. (1991). *Synthesizers in the elementary music classroom: an integrated approach*.
- Wiggins, J. (1993). Elementary Music with Synthesizers: Jackie Wiggins explains and offers practical advice on how synthesizers can be integrated into the elementary music curriculum. *Music Educators Journal*, 79(9), 25–30.

Wilson, S. J., y Wales, R. J. (1995). An Exploration of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 43(2), 94–111.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES
DE MÚSICA DEL MÁSTER DE PROFESOR DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSITAT DE
VALÈNCIA**

BELIEFS AND EXPECTATIONS OF MUSIC STUDENTS ON THE MASTER'S DEGREE IN
SECONDARY EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF VALENCIA

**Fernando López Calatayud
Ana María Botella Nicolás**

RESUMEN

La formación de los futuros docentes es un aspecto importante para el sistema educativo español, pues contará próximamente con esos titulados en sus aulas. Conocer sus creencias, expectativas y factores relacionados con su formación, como la distribución de los créditos de las asignaturas de cursan, pueden ayudar a mejorar esa formación y el desarrollo de las clases. Con esta finalidad, este trabajo tiene como objetivo conocer las opiniones de estudiantes de la especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València. Eso se hace recopilando esos aportes y comparándolos con los de un trabajo anterior (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021). De esta manera, se pueden advertir los cambios personales y formativos. Los resultados presentan algunas diferencias significativas, como que la asignatura de Música en Secundaria debe desarrollar en el alumno competencias TIC musicales y que parecen estar más interesados en materias de innovación e investigación (Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Música). Asimismo, existen diferencias de género. Los hombres se han interesado más por el desarrollo de las clases y el Trabajo Final de Máster y las mujeres por conocer estrategias de actuación y recursos didácticos.

PALABRAS CLAVE

Máster de Profesor en Educación Secundaria, Música, Opiniones del alumnado, Creencias del alumnado, Expectativas sobre la formación en centros

ABSTRACT

The training of future teachers is an important aspect for the Spanish education system, which will soon have these graduates in its classrooms. Knowing their beliefs, expectations, and factors related to their training, such as the distribution of credits in the subjects they take, can help to improve their training and the development of their classes. With this in mind, the aim of this study is to find out the opinions of students specialising in Music on the Master's Degree in Secondary Education at the Universitat de València. This is done by compiling these contributions and comparing them with those of a previous work (López-Calatayud & Botella-Nicolás, 2021). In this way, personal and formative changes can be noted. The results show some significant differences, such as the fact that the subject of Music in Secondary Education should develop students' musical ICT skills and that they seem to be more interested in innovation and research subjects (Teaching innovation and initiation to educational research in Music). There are also gender differences. Men were more interested in the development of classes and the Master's Final Project, while women were more interested in learning about performance strategies and teaching resources.

KEYWORDS

Master's Degree in Secondary Education, Music, Students' opinions, Students' beliefs, Expectations about training in schools

INTRODUCCIÓN

Hace poco más de medio siglo que para desarrollar la función de profesor de Educación Secundaria es necesario contar con una formación pedagógica habilitante (LEY 14/1970). A lo largo de este tiempo, esa formación ha estado a cargo del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) y del Título Profesional de Especialización Didáctica (TED) (González, 2009), aunque este último no llegó a las aulas de los futuros profesores de secundaria (Bolívar, 2007). En el curso académico 2009-2010, la formación pedagógica habilitante se estableció a través del Máster de Profesor de Educación Secundaria (MPES), como indicaba el Real Decreto 1834/2008, que también recogía la derogación de cualquier otro tipo de habilitación paralela. El MPES llegó, entre otros, para ampliar la formación ofrecida por los cursos formativos previos. Así, la Orden ECI/3858/2007 especifica que el MPES debe de incluir en su plan de estudios la siguiente distribución mínima: a) un módulo Genérico (12 créditos ECTS), b) un módulo Específico (24 créditos ECTS) y c) el Prácticum (16 créditos ECTS).

El paso del CAP al MPES preocupó a varios investigadores, que se interesaron por conocer diferencias derivadas del modelo formativo cursado (Cid et al., 2012). Las respuestas de los participantes a una encuesta, 143 (CAP) y 48 (MPES), no mostraron diferencias significativas derivadas de haber recibido una formación u otra, lo que se atribuyó a varios factores: (a) el escaso compromiso de las instituciones en su puesta en marcha, (b) la ausencia de guías didácticas y la experiencia del profesorado, (c) los problemas con el Prácticum y (d) los defectos en la organización, coordinación y desarrollo. La instauración del MPES también destacó deficiencias en otras universidades, que adolecían de: apremio en la puesta en marcha, prevalencia de intereses económicos a criterios pedagógicos y problemas en la organización del Prácticum, los tiempos para desarrollar el Trabajo Final de Máster y la falta de inversiones (Vilches y Gil, 2010).

El segundo año de implantación del MPES tuvo ciertas mejoras en algunas universidades, así se desprendía de investigaciones que compararon los dos primeros años del MPES (Manso y Martin, 2014). Entre esas mejoras se encon-

traba una valoración más positiva de algunas materias relacionadas con el módulo específico y el Prácticum y la adquisición de competencias. Sin embargo, el grado de acuerdo con la afirmación “ser profesor es más que saber de mi disciplina” (Manso y Martin, 2014, p. 166) era bajo, lo que indicaba un escaso interés en conocer y trabajar metodologías de enseñanza-aprendizaje, de inclusividad y de atención a la diversidad. Sobre el TFM, parecía que “no se hubiera enmarcado adecuadamente en el conjunto del plan de estudios, ni en relación con el Prácticum” (Manso y Martin 2014, p. 166). Factores que también acontecían en la UV (Botella-Nicolás y Gallego, 2014). Cabe señalar que un estudio actual plantea que el enfoque del TFM (estado de la cuestión, propuesta de innovación docente o proyectos de investigación) y el área académica de dominio parece tener implicaciones en los resultados (Sánchez-Cabrero, 2021).

Buendía et al. (2011) investigaron cuáles eran las competencias generales y específicas del bloque genérico más relevantes para el alumnado y cuál era su grado de consecución. Los participantes en el estudio fueron 334 estudiantes de la Universidad de Granada del curso académico 2009-2010. Los resultados destacaron una serie de competencias que los participantes consideraron importantes. Sin embargo, los resultados también indicaron que la contribución del MPES a la obtención de esas competencias durante su formación era mínima. En un trabajo posterior (Sarceda-Gorgoso et al., 2020) desarrollado en una edición del MPES más próxima, la percepción competencial del alumnado tras haber cursado el Máster había aumentado.

Hernández y Carrasco (2012) se interesaron por conocer las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento del MPES. Los participantes fueron 227 estudiantes de la Universidad de Alicante que cursaron esta formación en el curso académico 2011-2012. Los resultados sugirieron una insatisfacción general del alumnado con la distribución de las materias y con la coordinación entre el profesorado. Los argumentos en los que se fundamentaban esas insatisfacciones se basaban en solapamientos teóricos y carencias de propuestas formativas. Existía la idea generalizada de que la formación recibida era de utilidad, en especial reconocían la utilidad de acercarse al funcionamiento de las aulas de secundaria y

la formación en metodologías para usar en las mismas. No obstante, destacaban una conexión escasa entre teoría y práctica. Asimismo, los participantes presentaban un interés principalmente vocacional por la enseñanza. Por último, los resultados sugirieron que las expectativas depositadas en el MPES parecían cumplirse, aunque los participantes demandaban otras modalidades de formación que no fuesen solo presencial u horarios que facilitasen compaginar los estudios con otras tareas propias. Sin embargo, en el trabajo de Zagalaz et al. (2011), los alumnos del MPES de la Universidad de Jaén en la edición 2010-2011 indicaron que las expectativas depositadas en el Máster no se satisficieron. Si bien no existían diferencias significativas de género y edad, las expectativas eran ligeramente mayores en mujeres que en hombres. Además, las expectativas aumentaban de manera proporcional con la edad: a mayor edad mayores expectativas depositadas en el MPES. Se obtuvo una diferencia significativa en la relación expectativas e intención de dedicarse a la docencia. Las expectativas eran mayores en aquellos que tenían la intención de ser docentes y menores en aquellos que no, a pesar de estar cursando la formación habilitante. Estos autores indicaron que “en nuestro caso parece confirmarse la idea preconcebida de que la labor docente en Educación Secundaria es una tarea que responde principalmente a la vocación” (Zagalaz et al., 2011, p. 29).

La vocación de ser docente puede ser una de las acciones que apunten a tal fin. No obstante, el alumnado también puede valorar la función docente de manera pragmática como una oportunidad o vía de acceso más a un mercado laboral complejo. Los resultados de Pontes et al. (2010) apuntan en esa dirección, proponiendo un mayor interés pragmático que vocacional de los estudiantes. Esto, en cierto modo, destaca el problema moral o la falta de una identidad profesional a la que puede que algunos de ellos deban de hacer frente, viéndose condicionados a tomar la opción de ser docente como una posible solución para encontrar un trabajo relativamente estable (Marcelo, 2009). El trabajo de Muñoz-Fernández et al. (2019) informa de tres tipologías de estudiantes que se matriculan en el MPES: a) un grupo que considera la docencia como una manera de acceder al mercado laboral, b) otro grupo con una vocación encontrada, pues a pesar de matricularse en el MPES no consideraba la docencia como proyecto profesional y

c) otro que se caracteriza por una vocación intrínseca. Retomando el trabajo de Pontes et al. (2010), los resultados también sugieren que los estudiantes valoran principalmente las cualidades innatas y la experiencia como factores relevantes para la formación docente, prestando poca atención a la formación de contenido psicopedagógico.

Cachón et al. (2015) han contrastado las opiniones de 33 docentes y 40 discentes del MPES. Los participantes han contestado a un cuestionario que trata aspectos relacionados con las contribuciones que ha hecho el MPES a la formación de los alumnos, la actuación del profesorado, opiniones hacia el alumnado por el profesorado y los intereses y la preparación de los estudiantes. Las preguntas han sido similares para unos y otros, pero adaptadas a cada rol: docente o discente. Los resultados sugieren que el profesorado cree que el MPES ha ayudado a los estudiantes a prepararse como futuros profesores, mientras que los estudiantes opinan que no ha sido así, con la excepción de que consideran de manera positiva la información sobre el funcionamiento de los centros de secundaria. Los profesores valoran significativamente su labor docente, pero los alumnos no, a excepción de los consejos para el desarrollo del TFM. Los profesores tienen varias creencias negativas sobre los estudiantes como la de que cursan el MPES porque es obligatorio para ser profesor de secundaria y dedican poco tiempo y esfuerzo a adquirir los contenidos didácticos, mientras que los estudiantes creen que tienen suficiente dominio de los contenidos relacionados con su especialidad e informan que cursan el Máster para poder acceder a la docencia, aunque también para aprender contenidos didácticos. Asimismo, los estudiantes valoran positivamente la participación en el MPES de profesores de secundaria, puesto que les aportan conocimientos prácticos importantes en su formación.

Martínez y Villardón-Gallego (2015) han investigado las creencias sobre el concepto de la función docente en secundaria. Los participantes han sido 35 discentes del MPES que respondieron a un cuestionario de preguntas abiertas una vez finalizado el periodo de formación. En opinión de los participantes, el docente de secundaria tiene la misión de orientar y educar a sus alumnos, planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveer información, promover el esfuerzo y la autonomía, atender a la diversidad y trabajar en

equipo. Esos futuros docentes comparten que un buen profesor debe de tener conocimientos disciplinares y pedagógicos. Los participantes han transmitido que la formación recibida en el MPES les ha ayudado a valorar la función que tiene el docente de educación secundaria. Esos resultados encuentran apoyo en un trabajo reciente (Sola-Reche et al., 2020), en el que los participantes han valorado significativamente que los profesores de secundaria deben tener la competencia de aprender a aprender, apuntando también a aspectos como la convivencia y las relaciones sociales y el fomento del espíritu crítico y reflexivo de los alumnos. Los valores humanos y éticos/sociales también han sido los mejor valorados por los participantes de otro estudio (Serrano y Pontes, 2015), que también indicaron que presentaban un nivel de satisfacción moderado con el logro de los objetivos globales del MPES y un nivel de satisfacción más bajo en el caso de las competencias generales, pero mostraban interés por las materias relacionadas con su itinerario específico.

Una serie de trabajos se han interesado por los planes de estudio del MPES (Azkarate et al., 2019; López-Calatayud y Bermell, 2016; López-Ríos y Vicente-Nicolás, 2019; Serrano et al., 2020). López-Calatayud y Bermell (2016) se preocuparon por conocer qué universidades ofertaban el MPES y la especialidad de Música. Tras analizar los planes de estudio de esas universidades, se informó de cómo distribuían los 60 créditos y, especialmente, el remanente de 8 créditos que establece la Orden ECI/3858/2007. Además, el análisis afloró la actuación de algunas universidades de ofertar asignaturas optativas. Esta actuación se puede entender que beneficia al alumnado, ya que le permite elegir aquellas materias afines con sus intereses o preocupaciones, sintiéndose partícipe en la construcción de su propio aprendizaje. Un trabajo actual apoya las diversas distribuciones realizadas por varias universidades del remanente de 8 créditos, así como otras variantes educativas y organizativas, como la oferta de plazas, el perfil del profesorado que imparte docencia y la realización del Prácticum y el Trabajo Final de Máster (López-Ramos et al., 2020). Sin embargo, aspectos relacionados con el movimiento y la danza parecen recibir poca atención dentro de los planes de estudio (López-Ríos y Vicente-Nicolás, 2019).

López-Calatayud y Botella-Nicolás (2021) investigaron las creencias de los estudiantes del

MPES de la UV de la especialidad de Música en su edición 2014-2015, sus expectativas al cursar el Máster, su valoración de la distribución de los créditos de las asignaturas que lo conforman y posibles diferencias de género. Los resultados informaron de las opiniones de los participantes sobre aspectos relacionados con la formación del MPES y la función docente en secundaria. Asimismo, no se encontraron diferencias de género. El objetivo del presente estudio guarda relación con el de ese trabajo, pues consiste en examinar de nuevo las creencias, expectativas y valoración de la distribución de los créditos del MPES en la UV tras varias ediciones. Eso se hace con la finalidad de conocer si existen diferencias en los conceptos y aportes con los del alumnado del trabajo anterior (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021).

MÉTODO

Este estudio corresponde a un trabajo cuantitativo de carácter descriptivo y naturaleza comparativa. Se ha utilizado el software estadístico *IBM SPSS Statistics* en su versión 25 para el análisis de los datos. Los datos de la edición 2014-2015 provienen de un trabajo previo (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021). Los datos de la edición 2019-2020 se recogieron a través de la plataforma Google Formularios. Como en el estudio anterior, esto se hizo cercanos a la finalización del curso académico. Sin embargo, en este caso se envió un correo electrónico a los alumnos con el vínculo para que participasen libre y anónimamente. Ninguno de ellos planteó duda alguna sobre el mismo.

Participantes

Todos los participantes eran alumnos de la especialidad de Música del MPES de la UV. Las características de los alumnos de la edición 2014-2015 ya se han informado (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021). Las de los 18 alumnos ($n = 18$) de la edición 2019-2020 son las siguientes: (a) todos estaban matriculados a tiempo completo en el Máster, (b) 6 participantes (35,3%) eran de género masculino y 11 (64,7%) femenino (1 participante no indicó el género) y (c) la edad media era de 24,94 años ($DT = 2,135$), siendo la edad mínima 23 años y la máxima 31. La Tabla 1 y la Tabla 2 recogen esta información

Tabla 1: Descriptivos de los participantes de las dos ediciones

	2014-2015		2019-2020	
	%	N	%	N
Másculino	45,2	14	35,3	6
Femenino	54,8	17	64,7	11
N válido (según lista)		31		17 (18)

Instrumento

El cuestionario utilizado (Autor1 y Autor2, 2021) tomó como referente el construido por Zagalaz et al. (2011), pero se transformaron y añadieron aquellos ítems pertinentes para alcanzar los objetivos perseguidos. La pertinencia y adecuación de los ítems del cuestionario fueron validados a través del estadístico *Kappa de Cohen* que arrojó buenos valores de acuerdo por cada uno de los dos jueces expertos participantes con $k = 0,789$ y $k = 0,664$, respectivamente. El análisis de fiabilidad mediante el coeficiente *Alfa de Cronbach* destacó una alta consistencia interna con un valor de $\alpha > 0,80$. El cuestionario final se estructuró en seis dimensiones que abordaron temáticas diferentes. El número de ítems fue 46, evaluables anónimamente con el modelo de escala Likert 5, donde 1 corresponde a la menor aceptación de lo que se plantea y 5 a la mayor. El cuestionario también recogía otros datos sociodemográficos como el género y la edad de los participantes.

Tabla 2: Descriptivos relativos a la distribución de estudiantes según edad

	\bar{x}	DT
2014-2015	26,42	4,65
2019-2020	24,92	2,13

Resultados

La prueba de normalidad (*Shapiro Wilk*) indicó que los datos no tenían una distribución normal ($p < 0,05$), lo que condujo a realizar la prueba inferencial no paramétrica *U de Mann Whitney*. A continuación, organizados en dimensiones, se muestran los resultados de los análisis descriptivos y los análisis de varianza de las dos ediciones del MPES. Se ha considerado un nivel de significancia del 5%.

Primera dimensión: "Necesito cursar este MPES para:"

Todas las medias de los ítems que conforman la primera dimensión han sido más elevadas en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015, de hecho, han superado el valor de 3,5 puntos en la escala de 5 puntos. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre estas ediciones. La Tabla 3 recoge esta información.

Tabla 3: Estadística descriptiva e inferencial de la primera dimensión

	2014-2015			2019-2020			Sig. (p)
	\bar{x}	DT	N	\bar{x}	DT	N	
1. Obtener preparación psicopedagógica necesaria para la formación del docente.	3,26	1,32	31	3,56	1,34	18	0,430
2. Aprender metodologías con las que transmitir conocimientos.	3,32	1,35	31	3,61	1,19	18	0,509
3. Adquirir una formación específica.	3,10	1,22	31	3,61	1,09	18	0,188
4. No lo creo necesario, pero es obligatorio para ser docente de secundaria.	2,84	1,59	31	3,72	1,32	18	0,059
N válido (según lista)			31			18	

Segunda dimensión: "Para ser docente considero que:"

Como en la primera dimensión, todas las medias de los ítems de esta segunda dimensión han sido mayores en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015. Esto a excepción de la media alcanzada en el ítem 7, que ha sido inferior. Por su parte, todos los ítems superaron la media de 3,5 puntos e incluso estuvieron cercanos a una media de 5 puntos

sobre 5. Eso ha sido así a excepción del ítem 5, que solo ha alcanzado una media de 2,61 puntos en la escala de 5 puntos. Sin embargo, de nuevo, no existen diferencias significativas entre ambas ediciones. La Tabla 4 recoge esta información.

Tabla 4: Estadística descriptiva e inferencial de la segunda dimensión

	2014-2015			2019-2020			Sig. (p)
	x̄	DT	N	x̄	DT	N	
5. Hay que nacer para ello, es decir, es algo innato.	2,52	1,20	31	2,61	1,19	18	0,822
6. No hay que nacer, es necesario formarse y estar continuamente actualizándose.	4,13	0,88	31	4,22	0,88	18	0,723
7. Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados.	4,00	1,18	31	3,89	1,18	18	0,683
8. Además de enseñar hay que educar al alumnado.	4,35	0,79	31	4,78	0,43	18	0,051
N válido (según lista)			31			18	

Tercera dimensión: "Pienso que la asignatura de Música en Secundaria:"

Como en las dimensiones anteriores, todas las medias de la edición 2019-2020 son superiores a las de la edición 2014-2015. Eso es así a excepción de las medias del ítem 11, que fueron iguales. Cabe resaltar que en la edición más reciente hay un número importante de ítems con una media que supera los 4 puntos de la escala de 5 puntos, 7 de los 12 ítems que constituyen esta dimensión lo hacen. Incluso se

ha alcanzado la media con el valor máximo de 5 puntos en el ítem 9 o se ha estado cerca de alcanzarlo en el ítem 10. Por su parte, el ítem 17 ha conseguido el valor más bajo con una media inferior a los 2 puntos. A diferencia de las anteriores dimensiones, en esta hay un ítem (14) que muestra diferencias significativas a favor de la edición 2019-2020. La Tabla 5 recoge esta información.

Tabla 5: Estadística descriptiva e inferencial de la tercera dimensión

	2014-2015			2019-2020			Sig. (p)
	x̄	DT	N	x̄	DT	N	
9. Es tan importante como cualquier otra asignatura.	4,77	0,68	30	5,00	0,00	18	0,110
10. Aumenta la formación como individuo a través de la creatividad.	4,77	0,62	31	4,94	0,24	18	0,274
11. Consiste en una oportunidad para cambiar los gustos musicales.	3,06	1,29	31	3,06	1,73	18	0,941
12. Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje de instrumentos musicales.	3,55	0,93	31	3,83	0,79	18	0,376
13. Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje vocal.	3,52	0,81	31	3,61	1,19	18	0,577

14. Debe desarrollar en el alumno competencias TIC de ámbito musical.	3,29	0,97	31	4,00	0,77	18	0,013*
15. Debe desarrollar en el alumno una competencia auditiva.	3,90	0,83	31	4,28	0,82	18	0,132
16. Debe desarrollarse solo con aspectos prácticos.	3,10	1,19	31	3,28	1,45	18	0,648
17. Debe desarrollarse solo con aspectos teóricos.	1,77	0,99	31	1,78	1,26	18	0,673
18. Es un compendio de aspectos teórico-prácticos.	4,23	0,92	31	4,67	0,59	18	0,097
19. Supone un contexto perfecto para la inclusividad en la clase.	4,27	0,98	30	4,61	0,70	18	0,197
20. Supone un contexto perfecto para la atención a la diversidad en la clase.	4,33	0,80	30	4,50	0,79	18	0,427
N válido (según lista)			29			18	

Cuarta dimensión: “En qué medida esperas aprender con este MPES:”

A diferencia de lo ocurrido en las dimensiones anteriores, solo 4 de los 15 ítems que forman esta cuarta dimensión han alcanzado una media más elevada en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015. Esos han sido el número 25, el 30, el 32 y el 33. A pesar de ello, todas las medias de la edición más actual han sido superiores a la media de 3,5

puntos sobre la escala de 5 puntos. Asimismo, cabe destacar que, mientras que el ítem 32 no alcanzaba la media de 3 puntos en la edición 2014-2015, en la 2019-2020 sí lo ha hecho. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre ambas ediciones del MPES. La Tabla 6 recoge esta información.

Tabla 6: Estadística descriptiva e inferencial de la cuarta dimensión

	2014-2015			2019-2020			Sig. (p)
	x̄	DT	N	x̄	DT	N	
21. Nociones sobre las características psicológicas del alumnado.	4,06	1,03	31	3,61	1,14	18	0,148
22. Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos.	3,94	0,96	31	3,83	0,86	18	0,622
23. Estrategias de intervención en problemas conductuales subyacentes en el aula.	4,26	0,89	31	3,56	1,54	18	0,181
24. Técnicas de actuación entre alumno y familia.	4,03	1,05	31	3,56	1,42	18	0,306
25. Indagación en la normativa y currículo regulador de las enseñanzas secundarias.	3,87	1,02	31	4,06	1,00	18	0,499
26. Metodologías musicales de aplicación en el aula.	4,23	1,23	31	3,94	1,21	18	0,253
27. Recursos didácticos músico-instrumentales que ayuden a impartir las clases.	4,29	1,13	31	4,00	1,08	18	0,215
28. Recursos didácticos de programación de unidades didácticas.	4,10	0,94	31	3,76	1,44	17	0,706
29. Recursos didácticos vocales y de movimiento que ayuden a impartir las clases.	4,10	0,94	31	3,56	1,42	18	0,231
30. Recursos didácticos auditivos que ayuden a impartir las clases.	4,19	0,91	31	4,22	0,81	18	0,964

31. Recursos didácticos TIC musicales que ayuden a impartir las clases.	4,06	1,00	31	3,94	1,39	18	0,834
32. Aspectos que permitan tener un acercamiento a la función investigadora.	2,97	1,17	31	3,50	1,42	18	0,208
33. Una base teórico-práctica que sirva como punto de partida para iniciarme en la docencia.	3,94	0,85	31	4,00	1,08	18	0,646
34. Conocer de primera mano la realidad educativa en secundaria.	4,26	1,03	31	4,11	1,13	18	0,785
35. Estructuración de las clases por profesionales de la materia.	3,94	1,15	31	3,67	1,53	18	0,769
N válido (según lista)			31			17	

Quinta dimensión: “Como alumno/a de este Máster, ¿cómo crees de apropiada la cantidad de créditos que tiene cada asignatura con tus intereses como futuro profesor?:”

Como ha ocurrido en dimensiones anteriores, las medias de varios ítems han sido superiores en la edición 2019-2020. Concretamente, lo han sido en las del ítem 37, 38, 39, 41 y 42. Asimismo, en la edición más actual, las medias de los ítems han sido iguales o superiores a 3 puntos de la escala de 5 puntos. Esto a

excepción del ítem 43, que no ha alcanzado esa cifra y, además, también ha alcanzado un valor inferior al de la edición 2014-2015. Por su parte, solo el ítem 41 ha tenido diferencias significativas a favor de la edición 2019-2020. Tabla 7 recoge esta información.

Tabla 7: Estadística descriptiva e inferencial de la quinta dimensión

	2014-2015			2019-2020			Sig. (p)
	x̄	DT	N	x̄	DT	N	
36. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos).	3,60	1,19	30	3,00	1,53	18	0,182
37. Procesos y contextos educativos (8 créditos).	2,61	1,17	31	3,35	1,22	17	0,056
38. Sociedad, familia y educación (4 créditos).	2,77	1,26	31	3,24	1,25	17	0,263
39. Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de música (6 créditos)	3,00	1,24	31	3,41	1,62	17	0,261
40. Aprendizaje y enseñanza de la música (16 créditos).	4,29	1,01	31	3,76	1,48	17	0,242
41. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música (6 créditos).	2,87	1,09	31	3,65	1,37	17	0,032*
42. Prácticas en centros docentes (Prácticum) (10 créditos).	3,55	1,57	31	4,29	1,40	17	0,068
43. Trabajo final de Máster (6 créditos).	3,10	1,22	31	2,94	1,60	17	0,790
N válido (según lista)			30			17	

Sexta dimensión: “En relación con todos los contenidos que se desarrollan en el MPES opino que:”

La media del ítem 44 destacó que los participantes estaban más conformes en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015 con la afirmación de que la duración del Máster es apropiada. No obstante, el valor alcanzado no llega al 2,5 sobre la escala de 5 puntos. Asimismo, la media del ítem 45 que afirmaba que la duración del Máster es más larga

fue inferior en la edición 2019-2020, mientras que la del 46 que afirmaba que era corta fue mayor, aunque no alcanzó los 2 puntos sobre la escala de 5 puntos. No se encontraron diferencias significativas entre las medias de las ediciones en esta dimensión. Tabla 8 recoge esta información.

Tabla 8: Estadística descriptiva e inferencial de la sexta dimensión

	2014-2015			2019-2020			Sig. (p)
	x̄	DT	N	x̄	DT	N	
44. La duración del Máster es la adecuada.	2,03	1,45	31	2,39	1,38	18	0,230
45. La duración del Máster es larga.	3,90	1,65	30	3,61	1,50	18	0,272
46. La duración del Máster es corta.	1,57	1,25	30	1,89	1,23	18	0,165
N válido (según lista)			30			18	

Diferencias de género

En la edición 2014-2015 no existían diferencias significativas de género, pero en la edición 2019-2020 sí se han encontrado. Esto ha sido así en 7 ítems. La prueba de normalidad (*Shapiro Wilk*) indicó que los datos no tenían una distribución normal ($p < 0,05$). Por consiguiente, se realizó la prueba inferencial no paramétrica *U de Mann Whitney*. Los resulta-

dos indicaron que el género masculino era más proclive en los ítems 16, 17 y 43. El género femenino lo era en los ítems 23, 24, 28 y 31. La Tabla 9 recoge esta información.

Tabla 9: Estadística descriptiva e inferencial de Diferencias de género

	Masculino			Femenino			Sig. (p)
	x̄	DT	N	x̄	DT	N	
16. Debe desarrollarse solo con aspectos prácticos.	4,50	0,84	6	2,82	1,25	11	0,016
17. Debe desarrollarse solo con aspectos teóricos.	2,67	1,63	6	1,36	0,81	11	0,045
23. Estrategias de intervención en problemas conductuales subyacentes en el aula	2,33	1,51	6	4,45	0,69	11	0,010
24. Técnicas de actuación ente alumno y familia	2,67	1,51	6	4,27	0,79	11	0,032
28. Recursos didácticos de programación de unidades didácticas.	2,6	1,52	5	4,55	0,52	11	0,019
31. Recursos didácticos TIC musicales que ayuden a impartir las clases.	3,00	1,41	6	4,73	0,47	11	0,007
43. Trabajo Final de Máster (6 créditos).	4,33	0,82	6	1,90	1,10	10	0,003
N válido (según lista)			5			10	

CONCLUSIONES

La formación del futuro profesorado de educación secundaria preocupa a investigadores y formadores, que se interesan por conocer qué les atrae a formar parte de este colectivo, qué creencias muestran de la función docente, del MPES o qué competencias han sido capaces de adquirir o consideran importantes para la función educativa en secundaria. Eso se suele hacer con el propósito de ayudar a mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado y el de aquellos alumnos que próximamente estarán a su cargo. El objetivo de este trabajo ha sido conocer la existencia de cambios en las creencias, las expectativas y la valoración de la distribución de los créditos de las asignaturas del MPES de la UV del alumnado matriculado el curso académico 2019-2020 respecto a una edición anterior (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021).

Los estudiantes más recientes resaltan que les preocupa los procesos de aprendizaje, pues ha aumentado el interés por recibir formación psicopedagógica. Asimismo, también ha aumentado el interés por aprender técnicas con las que desarrollar su labor docente y por recibir una formación específica que les habilite para impartir clases en secundaria, aspectos valorados por estudiantes en varios estudios (Hernández y Carrasco, 2012; Zagalaz et al., 2011), pero no por otros (Manso y Martín, 2014). Sin embargo, a diferencia de la primera edición analizada, los estudiantes destacan la creencia de que para ser docente de secundaria no es necesario cursar el MPES, lo que apoya que existen estudiantes que cursan esta formación porque es un requisito imprescindible para ser profesor en secundaria (Cachón et al., 2015). A pesar de esa opinión, los estudiantes consideran que para ser docente de secundaria hay que formarse y que con el paso del tiempo será necesario actualizar esa formación, pero también apuntan la existencia de un factor innato. En otros trabajos, los estudiantes han mostrado una tendencia vocacional (Hernández y Carrasco, 2012; Zagalaz et al., 2011) y pragmática (Pontes et al., 2010). Por su parte, aquí, los estudiantes han aumentado su disposición, que ya era elevada en la edición anterior, a enseñar y educar a su alumnado, lo que converge con las creencias de otros estudiantes (Martínez y Villardón-Gallego, 2015).

Los estudiantes están totalmente de acuerdo

con que la materia de música es tan importante como cualquier otra y que con ella se potencia la creatividad de la persona. No obstante, esta materia también puede y suele fomentar otros aspectos intra-personales e interpersonales, como la disciplina, el trabajo en equipo, la concentración, el auto-conocimiento, etc. En cuanto a la oportunidad de cambiar los gustos musicales de sus futuros alumnos, se mantiene la idea de que algunos estilos musicales les parecen más importantes que otros. Sobre los aspectos a tratar en el aula de música, ha aumentado la posición a desarrollar competencias músico-instrumentales, vocales, auditivas y TIC. Las competencias TIC lo han hecho de manera destacable. Puede que eso se deba al trabajo telemático derivado del confinamiento por la COVID-19 y la necesidad de potenciar en el alumnado el uso de este tipo de herramientas TIC musicales con las que trabajar de manera más eficaz en situaciones como la vivida. Asimismo, se sigue prefiriendo utilizar una metodología que conjunte práctica y teoría, aunque de elegir una se mantiene la prevalencia por la primera. Otros aspectos, como trabajar la inclusividad del alumnado y la atención a la diversidad, se siguen pretendiendo desarrollar significativamente en clase. Una disposición que coincide con la de varios estudiantes (Martínez y Villardón-Gallego, 2015; Serrano y Pontes, 2015; Sola-Reche et al., 2020), pero no con la de otros (Manso y Martín, 2014; Pontes et al., 2010).

Los estudiantes siguen mostrando unas altas expectativas en los temas que tratan las asignaturas del MPES. Mientras que los estudiantes de la edición 2014-2015 destacaron las expectativas depositadas en conocer recursos músico-instrumentales, en la edición 2019-2020 lo han hecho del ámbito perceptivo. Sin embargo, algunas expectativas han disminuido, como la de los aspectos relacionados con las características psicológicas del alumnado, las estrategias de actuación en problemas conductuales en el aula, las técnicas de mediación entre alumno y familia y los recursos sobre unidades didácticas. Aunque en otros trabajos las materias relacionadas con el módulo específico eran mejor valoradas (Manso y Martín, 2014), aquí no ha sido así, pues han sido menos valoradas. Eso a excepción de las expectativas depositadas en los recursos perceptivos, que han sido mayores. Las expectativas compartidas por los estudiantes hacen descartar similitudes con los aportes de otros estudiantes, que no consideraban necesario abordar con-

tenidos relacionados con su propia especialidad (Cachón et al., 2015). Cabe resaltar el aumento en las expectativas relacionadas con la función investigadora, lo que, opuestamente a la primera edición investigada, se encuentra en línea con su opinión de que la función docente requiere una formación actualizada. Asimismo, la edición actual sigue mostrando unas altas expectativas en recibir una base formativa que les sirva de partida para su iniciación en la docencia. Sin embargo, esto contrasta con la opinión de que no consideran oportuno cursar el MPES para ser docente de secundaria. Por su parte, aunque las expectativas son un poco menores, los estudiantes siguen queriendo conocer la realidad de las aulas y cómo estructuran las clases diferentes docentes de secundaria, factores destacados en otros trabajos (Cachón et al., 2015; Hernández y Carrasco, 2012).

Los estudiantes de la reciente edición consideran que la distribución de los créditos de las asignaturas del MPES de la UV es apropiada. En general, la distribución ha sido mejor valorada que en la edición anterior, pero asignaturas como "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad" y el "Trabajo final de Máster" han bajado su grado de aceptación, aunque todavía se puede considerar bueno. Sin embargo, mientras que los participantes de la edición anterior valoraron de manera significativa la asignatura de "Aprendizaje y enseñanza de la Música", ahora lo han hecho de "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música", que, junto con el aumento de las expectativas relacionadas con la función investigadora, sugiere que la consideran importante. No es así por estudiantes de otras universidades (Sarceda-Gorgoso et al., 2020). La aceptación de los créditos del resto de asignaturas es coherente con los ítems con los que se relacionan. Esto contrasta con la opinión de otros alumnos, que no estaban de acuerdo con la distribución de las materias (Hernández y Carrasco, 2012). A diferencia de los estudiantes de la edición anterior, en este curso académico parece que las expectativas que tenían se estaban cumpliendo, lo que también difiere de los resultados de otros trabajos, aunque esos fueron desarrollados en ediciones más lejanas (Buendía et al., 2011; Cachón et al., 2015; Serrano y Pontes, 2015; Zagalaz et al., 2011). Esto último podría deberse a una mejora en el desarrollo del MPES con el paso de ediciones (Sarceda-Gorgoso et al., 2020).

Los estudiantes que cursan el MPES siguen opinando que la duración de un año que tiene esta habilitación es excesiva. Esto puede guardar relación con la aceptada creencia de que para ser docente en secundaria no debería ser necesario cursar el MPES. Como se indicó en la anterior investigación (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021), tal vez el hecho de compaginar los estudios con el ámbito laboral también puede influir en esa opinión. La posibilidad de ofrecer varias modalidades de estudio (Hernández y Carrasco, 2012) podría revertir esa tendencia.

Varios trabajos han encontrado que no existían diferencias de género en las respuestas de los estudiantes del MPES (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021; Zagalaz et al., 2011). Aquí se han encontrado diferencias de género. El género masculino se interesó significativamente por el desarrollo de las clases y el TFM mientras que el femenino lo hizo por conocer estrategias de actuación y recursos didácticos.

La formación del futuro profesorado de educación secundaria es un factor determinante para el sistema educativo español. Teniendo en cuenta que las creencias de los estudiantes del MPES definirán sus actuaciones futuras en las aulas, conocer, replantear, ofrecer y dotar de los conocimientos y recursos que demandan es primordial para el buen funcionamiento de esas clases y del sistema educativo en general. Este trabajo se encuentra limitado por la cantidad de alumnos de la especialidad de Música que suelen existir en las clases del MPES de la UV. Por ello, sería interesante que próximos trabajos combinen estudiantes de varias universidades. A pesar de que se debe tener en cuenta la posibilidad de que sigan itinerarios diferentes, suelen existir suficientes elementos comunes que posibilitan ese trabajo (López-Calatayud y Bermell, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azkarate, A., Bartau, I. y Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: el caso de la upv/ehu. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 493-516. <http://hdl.handle.net/10810/39731>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*,

- 12, 13-30. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Botella-Nicolás, A.M. y Gallego, S. (2014). a. El TFM del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València en la especialidad de Música. Reflexión y análisis. En: J.J. Maquilón y J.I. Alonso (Ed.). *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp.143-152). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M. A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29055>
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Cid, A., Sarmiento, J. A. y Pérez, A. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista De Investigación en Educación*, 20(1), 100-114.
- González, I. (2009). Del CAP al Máster, sin pasar por el CCP ni por el TED. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 61.
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- López-Calatayud, F. y Bermell, M.A. (2016). La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 205-219. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2103>
- López Calatayud, F. y Botella-Nicolás, A. M. (2021). Estudiantes de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria: creencias, expectativas y valoración de la distribución de créditos. *Opus*, 2(27), 1-15. <https://doi.org/10.20504/opus2021b2701>
- López-Ramos, V., Yuste-Tosina, R., Urkidi-Elo-rrieta, P. y Losada-Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- López-Ríos, M. y Vicente-Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 213-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466132013>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_02.pdf
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 452-467. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41051>
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación

inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 1 a 6. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>

Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 131-142. <https://doi.org/10.25115/psyev2i2.440>

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 287, de 28 de noviembre de 2008, pp. 1 a 11. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

Sánchez-Cabrero, R. (2021). La adaptación al ámbito educativo de los futuros docentes de secundaria según su área académica. *Revista San Gregorio*, 45, 114-129. <http://201.159.222.49/index.php/REVIS-TASANGREGORIO/article/view/1541>

Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>

Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55. [http://www.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003)

[scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003)

Serrano, R. M., Zamorano-Valenzuela, F. J. y González-Martín, C. (2020). El Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista de LEEME*, 48, 187-207. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/17600>

Sola-Reche, J. M., Marín-Marín, J. A., Alonso-García, S. y Gómez-García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiando del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>

Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). Máster de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), 661-666. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2680>

Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T. y Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL EN
CHILE: TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI**

RESEARCH IN MUSIC EDUCATION IN CHILE: TENSIONS AND CHALLENGES
IN THE 21ST CENTURY

Marcello Gonzalo Chiuminatto Orrego

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la investigación en Educación Musical en Chile de cara al siglo XXI. Las actuales formas de construcción de la música en términos expresivos y conceptuales, así como las abruptas transformaciones vinculadas con la irrupción de las nuevas tecnologías, generan un complejo y extenso ámbito de investigación. Dichos estudios, deben ser abordados de forma crítica e integral con la intención de (re)establecer y (re)formular la importancia de la Educación Musical en el contexto de la cultura chilena actual. A través de un estudio documental exploratorio, se aborda el desplazamiento que está sufriendo la disciplina musical en los distintos niveles educativos, así como los graves problemas de empleabilidad que afectan al sector. También se analizan cuestiones de género y se exponen algunos elementos de decolonización en el ámbito de la música. Además, se analiza el complejo escenario que ha afectado y tensionado de forma directa a la educación musical chilena a causa del estallido social y la pandemia. Se concluye que las temáticas de investigación se deben fundar en la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico en y desde la Educación Musical.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, didáctica de la música, músicos en la universidad, formación musical

ABSTRACT

The present work aims to give an account of the tensions and challenges that research in Music Education faces in Chile in order to the 21st century. The current forms of construction of music in expressive and conceptual terms, as well as the abrupt transformations linked to the emergence of new technologies, generate a complex and extensive field of research. These studies must be approached critically and comprehensively with the intention of (re) establishing and (re) formulating the importance of Music Education in the context of current Chilean culture. Through an exploratory documentary study, issues such as the displacement that the musical discipline is suffering at different educational levels are addressed, as well as the serious employability problems that affect the sector. Gender issues are also analyzed and some elements of decolonization in the field of music are exposed. In addition, the complex scenario that has directly affected and stressed Chilean music education due to the social outbreak and the pandemic is analyzed. It is concluded that the research topics should be based on the understanding and development of critical thinking in and from Music Education.

KEYWORDS

Music education, music didactics, musicians at university, music training

INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la investigación en Educación Musical (de ahora en adelante EM) en Chile no son menores, pues nacen de la pregunta ¿A qué retos se enfrenta la EM chilena en el contexto de la cultura actual? Resulta incuestionable aseverar que el universo musical de nuestros tiempos está siendo profundamente afectado por los vertiginosos cambios vinculados con los avances de las nuevas tecnologías y las profundas (re)construcciones en términos expresivos y conceptuales (Lines 2009). El presente artículo expone algunas cuestiones que consideramos trascendentales dentro del amplio y complejo abanico de tensiones y desafíos hacia los que se enfrenta la investigación en EM chilena de cara al siglo XXI. Si bien aquí no se reúnen precisamente la totalidad de los retos a los que debe hacer frente la investigación en EM, su formulación nace de una primera reflexión crítica del contexto contemporáneo y da muestra del misceláneo y extenso campo de los ámbitos de estudio.

En la esfera de la formación profesional, la mayoría de los estudiantes que finalizan sus estudios en conservatorios y universidades deben reflexionar profundamente sobre la desvalorización de su profesión en la sociedad, sin haber obtenido necesariamente las herramientas procedimentales y conceptuales para lograrlo. Gran parte de la formación terciaria de la música se ha mantenido en los sistemas tradicionales, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en un estricto control curricular, dejando de lado otros acercamientos más holísticos y dinámicos. Al respecto, en diferentes contextos de enseñanza, la EM se ha perpetuado en:

El elogio del músico de élite y de grandes dotes; la preservación del canon musical europeo occidental; la transmisión de las formas tonales y rítmicas ordenadas de aprender y el auge del tecnicismo en los sistemas, los métodos y los currícula teleológicos (Lines 2009, 14-15).

Como contestación a dichas cuestiones, en el ámbito de la EM en Chile se han constituido diferentes agrupaciones que abogan por dar respuestas a las importantes tensiones y desafíos de la enseñanza musical en el país. En primer lugar, cabe destacar la fundación en el año 2004 de la Sección Nacional de Chile del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM Chile). A nivel latinoamericano,

FLADEM nace en el año 1995 en San José de Costa Rica y sus principios se fundamentan en el desarrollo de acciones que permitan potenciar el valor de la EM en la formación de las personas desde una perspectiva integral. Así mismo, surge con la intención de consolidar una asociación activa y solidaria de profesionales de educadores musicales en Latinoamérica. En el contexto nacional, FLADEM Chile desarrolla una serie de actividades formativas que se vincula en gran medida con la EM en los niveles de educación parvularia, básica y media.

Por otra parte, en el año 2007, en el contexto del II Encuentro de Instituciones Musicales de Educación Superior y de Metodologías de la Especialidad de Chile, nace la Asociación de Directores de Enseñanza Musical de Chile (ADEMUS). Dicha institución, formada por los directores de las carreras de Educación Musical y carreras afines, surge motivada por la necesidad de formar una asociación representativa que permita el diálogo y análisis permanente de la realidad de la enseñanza musical chilena en el contexto de la educación terciaria. Después de más de 10 años desde su fundación, en el año 2019 ADEMUS se reactiva con el objetivo de impedir que el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) cambiara las asignaturas de arte (donde se inserta Música) a ser optativas en tercero y cuarto medio. Lamentablemente, dichas reivindicaciones no obtuvieron sus frutos y en el año 2020 entraron en vigor las Bases Curriculares 3° y 4° medio, donde la asignatura de música forma parte del Plan de Formación General Electivo¹.

En tercer lugar, en el año 2020 se crea el Centro de Investigación en Educación Musical de Chile (CIEM Chile), con la misión de “investigar y difundir desde una perspectiva crítica e integral el conocimiento relacionado con la educación musical” (CIEM Chile, 2021). El centro está formado por investigadoras e investigadores² que desarrollan su quehacer profesional desde diferentes instituciones académicas tanto de Chile como del extranjero.

1 Al respecto ver página del área de Currículum del Ministerio de Educación de Chile: Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-y-4-Medio/>

2 Dado que en la lengua castellana el género está tan marcado y resulta complejo poder eludirlo, con la intención de evitar reiteraciones que se puedan volver tediosas, se usará en el texto el masculino genérico.

Se ha forjado bajo la intención de “contribuir al fortalecimiento de la Educación Musical chilena formal, no formal e informal, promoviendo el desarrollo humano desde una perspectiva liberadora, democrática e integral” (CIEM Chile 2021). En este sentido, sus aportaciones al campo del desarrollo del conocimiento buscan contribuir, a través de un trabajo científico y pedagógico innovador, en la generación de instancias de diálogo reflexivas que permitan la interacción entre las variadas colectividades que conforman el complejo ecosistema de la EM chilena.

METODOLOGÍA

Con la intención de identificar las diferentes tensiones y desafíos a los que se enfrenta la EM chilena de cara al siglo XXI, se ha llevado a cabo un estudio documental exploratorio. Tal y como se ha señalado anteriormente, el presente trabajo no propone una revisión consumada de la totalidad de elementos que conforman dichas tensiones y desafíos, sino más bien explorar dichas cuestiones, con la intención de reconocer los elementos que consideramos más significativos. En este sentido, el propósito de la investigación emerge de la necesidad de “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández et al. 2014, 97). Al respecto, el trabajo propone una aproximación crítica al objeto de estudio con la intención de obtener una información preliminar que otorgue antecedentes más acabada sobre el contexto particular. Así mismo, la investigación se ha propuesto tres puntos esenciales respecto al objeto de estudio: 1) Definir conceptos o variables promisorias; 2) Formular prioridades para futuras investigaciones; 3) Proponer afirmaciones y postulados.

Para tales efectos, nos hemos fundamentado en las cinco etapas o fases propuestas por Bisquerra (2014) para el análisis documental, las cuales se centran en:

1. Búsqueda de los documentos existentes y disponibles.
2. Clasificación de los documentos identificados.
3. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.

4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados y extracción de los elementos de análisis.
5. Lectura cruzada y comparativa de los textos, construcción de una síntesis comprensiva transversal de la información.

ANTECEDENTES

Epistemocracia, emprendizaje y desarrollo sostenible

En el año 2019, ADEMUS Chile expone que la principal preocupación de los centros educativos en la actualidad es la preparación de la PSU³. Como consecuencia, se genera un privilegio hacia las asignaturas que se imponen en dicha prueba (Ciencias; Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Cs. Sociales), relegando áreas que resultan esenciales para la formación integral del estudiante como es el caso de la enseñanza musical (ADEMUS 2019). En este sentido, es fundamental señalar que existen múltiples estudios provenientes del ámbito de la neurociencia que demuestran la incuestionable importancia de la música en el desarrollo de las capacidades cognitivas, creativas, comunicativas, expresivas y sociales de los estudiantes (Chobert y Besson 2012; Habib y Besson 2009; Levitin y Tirovolas 2009; Moreno et al. 2009; Peretz y Zatorre 2003; Tierney y Kraus 2013; Wan y Schlaug 2010; Zatorre et al. 2002). Por lo tanto, podemos señalar la existencia de un desplazamiento de la EM como área del conocimiento dentro de los centros educativos escolares, dicha expulsión es ejercida por la *epistemocracia*⁴ vinculada con las relaciones de poder que imponen unos campos del saber sobre otros (Rodríguez-Quiles 2020). Pero la epistemocracia no se manifiesta exclusivamente en el ámbito escolar, a nivel terciario también es evidente su existencia y afecta directamente a la EM. Al respecto, es preciso enfatizar lo que señala Rodríguez-Quiles:

3 La Prueba de Selección Universitaria (PSU), sustituida a partir del 2020 por la Prueba de Transición Universitaria (PTU), era una batería de pruebas estandarizadas que tenía como propósito la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios en Chile. Utilizaba como referencia el Marco Curricular de la Enseñanza Media.

4 Del griego *epistēmē* (conocimiento) y *-krátos* (gobierno, poder).

De facto existen áreas de conocimiento que quedan desplazadas a los márgenes, cuando no directamente excluidas por la epistemocracia ejercida por la academia; esto es, por las relaciones de poder que imponen unos campos del saber sobre otros. En este sentido, se hace imprescindible considerar qué se entiende hoy en día por universidad y cómo cambia ese sentido según sea pronunciado por unos u otros representantes de los diferentes saberes y de las diversas acciones (2020, 2).

Por lo tanto, uno de los desafíos de la investigación en EM es dar un vuelco a los diferentes procesos de exclusión de la enseñanza musical en los distintos niveles educativos. Para tales efectos, una pieza clave en el complejo engranaje de la creación de conocimiento en y desde las universidades es la comprensión del rol de la música como interfaz en el desarrollo de investigaciones inter-transdisciplinarias. De esta manera, la EM debe comprender y resaltar su rol trascendental en el avance hacia una educación que construya los andamiajes necesarios para una comprensión integral del mundo, nutrida de la riqueza inagotable del espíritu científico holístico a través una profunda revalorización de la "intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de conocimiento" (Nicolescu 2013, 23).

Un ejemplo de la aplicación de la transdisciplina en contextos educativos es lo que está ocurriendo actualmente en la Unión Europea a través de la Comisión Europea de Educación⁵. Dicha institución está desarrollando proyectos fundamentados en la utilización en las universidades del enfoque STEAM (acrónimo en inglés correspondientes a ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas), que introduce en la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) el Arte dentro de los aspectos interdisciplinarios y transdisciplinarios que permitan la relación y convergencia de las diversas áreas y dimensiones del conocimiento. El enfoque STEAM promueve la integración de la creatividad en los planes de estudio impulsando la innovación, lo que permite fortalecer en los estudiantes las capacidades transversales, las competencias digitales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la gestión y las capacidades laborales. En este sentido,

un importante ámbito de estudio para la investigación en EM en Chile es analizar y comprender el valor y aporte de la música como interfaz inter-transdisciplinar en la construcción del conocimiento en la cultura chilena actual.

Otro espacio de estudio esencial dentro de la EM es la incorporación, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, de las cuestiones económicas vinculadas con la empleabilidad y la venta de la producción artística en un mercado altamente volátil, que exige una actualizada e innovadora creatividad. En este sentido, temas como el mercado laboral, la autogestión, así como el diseño y comercialización de proyectos artísticos multidisciplinares, en conjunto con el dominio de las postulaciones en los (en gran medida cuestionados) fondos concursables, resultan materias imprescindibles en la reflexión e implementación en los planes de estudio de las enseñanzas terciaria de la música. Es fundamental incorporar el significado del emprendimiento en la formación musical a través del *emprendizaje* (aprender a emprender). Dicho proceso, se debe desarrollar a través de un conjunto de actuaciones que potencien la mentalidad emprendedora y trabajen en paralelo al crecimiento artístico, y en muchas ocasiones también pedagógico, de los estudiantes (Reizábal y Gómez 2020). Un ejemplo notable en el contexto europeo lo ha realizado la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) a partir del proyecto RENEW (2016-2018)⁶, el cual tuvo como objetivo promover el espíritu empresarial como un componente significativo dentro de los programas terciarios de educación musical. Así mismo, se propuso establecer el espíritu empresarial como un vector a partir del cual se pueda generar la innovación curricular. Como consecuencia, el proyecto ha logrado contribuir a mejorar la empleabilidad de los egresados de las carreras profesionales vinculadas con la esfera musical, a través de un desarrollo conjunto de los ámbitos artísticos, pedagógicos y empresariales. En concordancia con dichas propuestas, López-Iñiguez y Bennett señalan que:

El desafío predominante para la educación musical superior es desarrollar y promulgar una visión multidisciplinaria de la enseñanza y el aprendiza-

⁵ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education_es

⁶ RENEW: Reflective Entrepreneurship Music Education Wordclass. <https://www.aec-music.eu/projects/completed-projects/renew>

je que se centre en los procesos motivacionales y cognitivo-psicológicos, las condiciones y los resultados holísticos del aprendizaje, y responder a las demandas del mercado laboral (2021, 3).

Si queremos desarrollar esta visión propuesta por Iñiguez y Bennett, no podemos olvidar la imperiosa necesidad de reconducir los propósitos de la práctica educativa musical hacia los requerimientos de la problemática del desarrollo sostenible. Es decir, la sostenibilidad debe formar parte de la disciplina como un criterio integrado, pues es de vital importancia la obligación de revertir nuestras formas capitalistas de proceder y actuar, las cuales están poniendo claramente en juego la vida en el planeta (Reinoso y Luna-Nemecio 2019). En este contexto, cabe destacar la reciente formación en Chile de La Música Declara Emergencia⁷, la cual nace a bajo el alero del movimiento internacional Music Declares Emergency, fundado en el Reino Unido⁸. La agrupación está constituida por un conjunto de profesionales y artistas, centros académicos y de formación, así como organizaciones vinculadas con la industria musical chilena. La institución se manifiesta profundamente preocupada por la inexistencia de una respuesta clara en relación con la emergencia climática por parte del ecosistema musical del país. En este sentido, cabe destacar los 6 postulados de la agrupación (La Música Declara Emergencia 2021):

1. Hacemos un llamado a los gobiernos, medios de comunicación a tomar acciones concretas acerca de la actual emergencia climática y ecológica.
2. Hacemos un llamado a los gobiernos y medios de comunicación a decir la verdad y tomar acciones concretas acerca de la actual emergencia climática y ecológica.
3. Hacemos un llamado a todos los miembros de la industria a que nos acompañen a declarar la emergencia climática y a que trabajemos juntos para realizar los cambios culturales y operacionales necesarios para contribuir a un futuro de carbono neutralidad.

⁷ <https://www.musicdeclares.net/cl/>

⁸ <https://www.musicdeclares.net/>

4. Debemos actuar con urgencia para prevenir que el cambio climático cobre más vidas humanas y provoque desequilibrios ecológicos que impliquen la pérdida de biodiversidad progresiva y creciente. Chile debe alcanzar una reducción del 45% de emisiones netas de gases de efecto invernadero a más tardar en el año 2030 y a la descarbonización cero al 2050.
5. Reconocemos que la emergencia ha surgido a raíz de las injusticias a nivel mundial y trabajaremos hacia un cambio sistémico para proteger la vida sobre la Tierra.
6. Admitimos el impacto ambiental de las prácticas de la industria musical y nos comprometemos a tomar medidas urgentes.

En el contexto de la EM, es necesario promover y generar alternativas que contribuyan en los ineludibles desafíos requeridos para hacer frente a la problemática de la sostenibilidad. Dichas propuestas deben nacer de planteamientos pedagógicos y didácticos fundamentados en el concepto de desarrollo social sostenible que propone la socioformación. Esto permitiría generar los andamiajes necesarios para la articulación de la música como una disciplina artística ecológica, en una relación sinérgica con el desarrollo sostenible. Fundamentado en el pensamiento complejo, resulta ineludible formular un replanteamiento del concepto de desarrollo social, lo que implica que los individuos orienten su crecimiento personal hacia proyectos de vida éticos, que contribuyan al beneficio de la comunidad a través de un acérrimo cuidado del medio ambiente (Luna-Nemecio, Tobón y Juárez-Hernández 2020). Por lo tanto, es una necesidad imperiosa retomar el espíritu humanista en la educación, a través de la utilización del pensamiento complejo como epistemología, confirmando el valor necesario del individuo como agente de cambio en las problemáticas de la sociedad. El objetivo se debe orientar a reestablecer los valores pertinentes para lograr construir una sociedad más justa, que tenga conciencia de la realidad y que luche por un mundo mejor. Por lo tanto, en la EM se debe producir un quiebre de los sistemas tradicional y dar paso

a la co-creación de nuevas metodologías fundamentadas en la innovación, porque es primordial potenciar las motivaciones necesarias para cambiar las creencias y percepciones de las personas. Dichos cambios no deben surgir únicamente en el ámbito teórico, sino además en los aspectos prácticos a nivel profesional y personal que permitan a los individuos buscar el crecimiento interior de manera integradora, axiológica y armónica, a partir de una toma de conciencia de las acciones, relaciones e influencias con el medio humano y natural. Es necesario producir un quiebre en la competitividad, generando escenarios que faciliten el diálogo e intercambio con los demás, por medio de estrategias flexibles que propongan retos a través de ambientes de trabajo dinámicos. La EM debe buscar espacios que permitan a los individuos tomar en consideración a los otros desde una perspectiva de alteridad y transpersonalidad, fomentando entornos colaborativos que rompan con la actual aplicación del individualismo, el cognitivismo y el utilitarismo en la generación del conocimiento (Moraes 2007; Chapardi y García 2012).

Género y decolonialidad desde la perspectiva de la Educación Musical

Para analizar y comprender la cuestión de género desde la perspectiva de la EM, es necesario considerar no solo las cuestiones vinculadas con las construcciones de feminidad, sino también los prejuicios y estereotipos relacionados con la masculinidad que emergen de nuestro entorno social. Los evidentes sesgos de género que continúan calando los diferentes planos de interacción en la sociedad, deben ser atendidos en y mediante la música como disciplina artística. Resulta ineludible revisar el tema de género de forma transversal en los diversos procesos educativos que se desarrollan desde la educación musical temprana, pasando por la formación primaria, secundaria y terciaria. A modo de ejemplo, podemos citar lo que formula Loizaga (2005,160) en relación con el lenguaje musical al señalar que “se denomina cadencias femeninas a las terminaciones también llamadas imperfectas, ritmos femeninos a los que su acento recae en la parte débil y tema femenino al tema secundario de la sonata, relegando al tema principal también denominado masculino”. La autora también sostiene que, si bien no es tan evidente en las investigaciones en EM, los Estudios de Género pueden ser catalogados en relación con la evolución histórica del Feminismo. Por lo tanto, existen

los Estudios Feministas o de Primera Ola (desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX); los Estudios de las Mujeres o Segunda Ola (desde mediados de 1960 hasta finales de 1980); y los Estudios de Género o Era Posfeminista, también llamada la Tercera Ola (desde la última década del siglo XX). Dentro de los principales ámbitos de investigación de los estudios de género vinculados con la educación musical, se encuentra la investigación compensatoria, la relectura de la historiografía de la Educación Musical, investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las investigaciones sobre la asignación de roles y la construcción de identidades (Lamb, Dolloff y Howe 2002).

En el contexto de la EM, el sesgo de género es un elemento que ha influido fuertemente en el ejercicio de su práctica. Los diferentes y complejos espacios que estructuran el engranaje de la formación musical han favorecido y continúan contribuyendo a la perpetuación del patriarcado. Por lo tanto, otro desafío de la investigación en EM es contribuir a la generación de un conocimiento que permita realizar una relectura del discurso actual de la formación en música, abogando por una deconstrucción de las evidentes desigualdades que manifiesta el sector. Tal y como sostiene Loizaga, dichos planteamientos deben nacer desde la diferencia:

Tales propuestas deben estar orientadas a propiciar la igualdad entre las distintas personas, pero no la univocidad o a la uniformización. El género es un factor importante en la construcción de identidades y el respeto a la identidad exige ser respetuoso con aquello que nos hace diferentes (2005,171).

Es decir, si perseguimos resultados holísticos de aprendizaje, la EM debe potenciar la producción de estudios de Género a través de investigaciones que (re)construyan las formas de enseñar la música bajo un prisma que atienda a los complejos problemas de polarización y separación de géneros. Dicha reparación debe emerger gracias a un cambio en la construcción de las identidades, donde la ruptura de los estereotipos de lo femenino sea gestada a través de la transformación identitaria de lo masculino (Valdebenito 2013). Finalmente, es importante enfatizar que los temas de género no ocurren solo en la formación y desarrollo

de la disciplina propiamente tal, sino también dentro de los dominios técnicos del campo de la música, los cuales poseen una importante relevancia para el óptimo desarrollo de la actividad musical. En un estudio realizado por Pinochet y Valdovinos (2021), las autoras concluyen que en el ámbito técnico, relacionado con los trabajadores que forman parte del campo de la música pero no son músicos, las mujeres ocupan posiciones subordinadas y peor remuneradas. Así mismo, sostienen que los espacios de trabajo vinculados con los dominios técnicos de la música se caracterizan por ser entornos fuertemente masculinizados y machistas. Al respecto, las autoras afirman que “los hombres ostentan el monopolio de la técnica en el plano material (controlando los equipos e infraestructuras), social (administrando las redes de pertenencia y vinculación) y simbólico (arbitrando los criterios y sentidos que rigen el campo)” (Pinochet y Valdovinos 2021, 105).

Por otra parte, quizás uno de los desafíos más complejos a los que debe hacer frente la investigación en EM en Latinoamérica se ve reflejado en la posibilidad de imaginar, rescatar, visibilizar y comprender, a la vez que diseñar y evaluar, experiencias educativas que permitan optar por la búsqueda de una visión epistemológica alternativa a las impuestas por la colonialidad (Shifres y Rosabal-Coto 2017). Si bien la colonialidad nace con la conquista del Atlántico hace cinco siglos atrás por parte del Imperio Español, esta continúa activa, aún después de los procesos de independencia de las diferentes colonias. Dicha actividad se vio reflejada en un principio en la construcción de las diferentes estructuras, tanto simbólica como materiales, que actuaron en la organización de las nuevas naciones-estado. En sus inicios, durante el siglo XVI, las imposiciones de la colonialidad se fundamentaron en la misión evangelizadora, para posteriormente dar paso entre los siglos XVII y XIX a la civilizadora. Considerando las palabras de Shifres y Rosabal-Coto, se puede entender que la colonialidad es:

La lógica mediante la cual las estructuras coloniales de poder han coordinado e impuesto un concepto racista de ser humano, así como modos de conocer, ser y estar en el universo, desvalorizando otros cuerpos, lenguas, culturas,

religiones, economías, formas de organización social y subjetividades (2017, 86).

Por lo tanto, la colonialidad se ha mantenido como una ontología que incorpora como eje vertebrador y modelo la modernidad europea. En el ámbito de la EM, resulta fundamental el espacio que ha otorgado la Revista Internacional de Educación Musical (RIEM) en su monográfico sobre EM y decolonialidad del año 2017, donde se abordan conceptos básicos y marcos referenciales que permiten pensar la problemática a través de una significativa exposición de los fundamentos teóricos, los cuales se conjugan de una manera pluriversal y crítica. Al respecto, es preciso destacar el marco referencial propuesto por Serrati (2017) que permite reflexionar sobre la colonialidad en la pedagogía musical, así como el cuestionamiento epistemológico realizado por Buret (2017) a la notación musical colonial, la cual se impone a través de la utilización de la lectura musical como forma de representación externa en músicas nativas que provienen de la tradición oral.

En la modernidad se constituyó un colonialismo sustentado en la supresión de la identidad expresiva vernácula, demarcando fuertemente las categorías de *Arte menor* o *artesanía*, el cual puede ser pensado como el arte conquistado, y el *Arte Mayor*, considerado como el arte del conquistador. Dentro del contexto evangelizador, en la EM la colonialidad se vio reflejada en el *Modelo Jesuita*, el cual perseguía la completa anulación del vestigio musical preexistente en las colonias. Así mismo, dicho modelo sustituyó la utilización de los instrumentos musicales vernáculos por los europeos y promulgó los principios teóricos y musicales del medioevo europeo, sobre todo a través de una férrea utilización de la partitura como forma de difusión. El modelo jesuita considera además que el conocimiento musical posee un atributo de raza, es decir, existe el conocimiento musical blanco o europeo y uno indígena (Shifres y Gonnet 2015).

Por otra parte, a finales del siglo XVII, con la entrada de la visión protestante como sustituta de la cosmovisión católica, se produjeron importantes cambios en la manera de ver y enseñar el arte. En este contexto, un modelo de las nuevas formas de la EM de la época fue el que se inició en el conservatorio de París, fundado a finales del siglo XVIII. En dicha institución,

el proceso de enseñanza y aprendizaje tomó como base el modelo jesuita de alfabetización musical y desarrollo instrumental, con una clara orientación hacia la valoración de los desempeños individuales, los cuales predominan en la actualidad. A esta corriente se le ha denominado *Modelo de Conservatorio*, el cual tiene como característica principal que tanto el proceso de aprendizaje, como los resultados esperados, se fundamentan en la valoración de los logros individuales. Dichos principios se relacionan directamente con los postulados del liberalismo surgido en la época, así como con el concepto de producción en serio que nació a partir de la revolución industrial. Al respecto, resulta importante enfatizar las palabras de Shifres y Gonnet en relación con la falta de una didáctica que promueva el hacer música de forma colectiva en el modelo de conservatorio:

Es interesante destacar que a pesar de la explosión de didácticas musicales que tuvo lugar en los siglos XVIII y XIX al amparo de la expansión del modelo conservatorio y el desarrollo de la industria editorial, no ha habido desarrollo de una pedagogía del hacer musical colectivo. Esta laguna es una muestra cabal de la concepción del armado del todo musical sobre “la línea de ensamblaje”, a la que cada individuo aporta su parte (2015, 58).

Además, el autor sostiene que el modelo de conservatorio fomenta una creación musical de tipo capitalista, basada en una valoración cuantitativa de la producción musical individual. De alguna manera, el culto al virtuosismo, desarrollado por el modelo de conservatorio, representa un alejamiento de la subjetividad vinculada con lo colectivo, dando paso a una concepción capitalista, liberal e individualista. Por lo tanto, el modelo de conservatorio se establece en el dominio virtuosos de la lectura musical, lo que el musicólogo Agawu (2008) llamó el *partiturismo*. Al respecto, los desafíos de las investigaciones en EM no son menores y consideramos que deben reflexionar en torno a los tres ejes de trabajo propuestos por Shifres y Gonnet (2015, 64-65):

1. La restitución del vínculo entre la experiencia musical y la naturaleza, incluyendo en ella desde el propio cuerpo hasta el medioambiente particular en el que la experiencia se desarrolla.
2. La reconstrucción de la noción de lo colectivo como condición de posibilidad de la música.
3. La revisión de los modos de circulación del conocimiento. Esto implica repensar los encuadres de enseñanza revalorizando las experiencias musicales más íntimas (...) Esto permitirá pensar relaciones pedagógicas que rompan la díada maestro-discípulo basándose en la experiencia compartida del conocimiento co-construido.

COVID 19 y la irrupción de las TIC

Desde el estallido social del 18 de octubre de 2019 y agudizado por la emergencia sanitaria impuesta por COVID 19, Chile ha vivido un complejo escenario que ha afectado y tensionado de forma directa a la educación. En el contexto universitario las discusiones relacionadas con el diagnóstico de dichas tensiones han sido llevadas más bien a un ámbito de discusión soterrado y colateral. No obstante, resulta fundamental que las universidades tomen un rol protagónico en el proceso considerando que el conocimiento producido desde la Educación Superior representa la base del bienestar colectivo y la calidad de vida cívica del país. En definitiva, las tensiones ocurridas implican una rigurosa reflexión en torno a replanteamientos profundos del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las Universidades como consecuencia del abrupto detrimento de las clases presenciales a causa de la entrada en la virtualidad (Arancibia 2020). Existen múltiples iniciativas que se están desarrollando en diferentes países con la intención de generar cambios profundos en la Educación Superior que permitan adaptarse a las nuevas formas de enseñar generadas por el disruptivo avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo de la educación (CEPAL-UNESCO 2020). En España, la Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue), señala en su informe titulado Transformación Digital en la Universidad la necesidad de un cambio profundo en el ecosistema educativo universitario:

Debemos cambiar las rígidas estructuras educativas actuales. Debemos derribar barreras y utilizar la tecnología para proveer contenidos educativos en cualquier momento. Debemos hacer

la educación más fluida y más flexible para que se adapte mejor a las diversas necesidades. De la misma forma que un avión aguanta mejor las turbulencias gracias a su flexibilidad, la rigidez actual de las estructuras no favorece una educación útil (Crue-TIC 2017, 40).

Un ejemplo en Chile de dichas turbulencias se ve reflejado en los datos aportados por el portal web Seguimos Virtual, el cual realizó la encuesta #PulsoEstudiantil (Seguimos Virtual 2020) cuyo objetivo fue entender el impacto del COVID-19 en la vida de los estudiantes de Educación Superior en Chile. Si bien la encuesta no busca ser un estudio académico, sí pretende representar un diagnóstico autónomo para entender la experiencia de los estudiantes frente al impacto de la pandemia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Se aplicó de forma virtual mediante un cuestionario on-line a 2.649 estudiantes universitarios de más de 100 carreras diferentes de 67 Universidades, abarcando las 15 regiones del país. El estudio se efectuó entre el 24 de mayo y el 2 de junio de 2020 considerando 10 preguntas fundamentadas en: Cambios en las actividades docentes, cambios en las interacciones sociales, dificultades en los hábitos de estudio, apoyo de distintos actores frente a la crisis, rendimiento y bienestar, aprendizaje, utilidad de las innovaciones docentes implementadas, disposición futura a modalidad virtual, preocupaciones principales, mejores prácticas y self-awareness (conciencia de sí mismo). Los resultados muestran que el 80% de los estudiantes no habían tomado ningún curso virtual antes del COVID-19, con mayor impacto en el primer año de las carreras. El desafío de aprender de forma remota ha sido transversal a las distintas disciplinas, con mayor impacto en humanidades, artes y arquitectura con el 90% de estudiantes. Los estudiantes han tenido que enfrentar un nuevo contexto de aprendizaje, la disminución en la frecuencia de interacciones con los docentes es transversal con un promedio de más del 70% de los estudiantes encuestados. Así mismo, el 60% señala sentirse insatisfechos con la respuesta que sus universidades han tenido frente a la crisis por COVID-19. Quizás los datos más relevantes son que el 78% de los estudiantes declaran que la modalidad de educación a distancia no ha beneficiado su aprendizaje y que el 81% asegura recibir una educación de peor calidad. Pero no todas las tensiones ocurridas en la educación durante la pandemia tienen

una fundamentación centrada exclusivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también trascienden el contexto educativo. El Informe COVID 19 CEPAL-UNESCO titulado La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 advierte que, gracias a la masificación de la conectividad móvil en los últimos años, en América Latina se ha avanzado de manera significativa en la reducción de las brechas de acceso al mundo digital. No obstante, aún persisten importantes diferencias en el acercamiento efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en la participación de las nuevas generaciones en las oportunidades educativas por dicha vía. Por lo tanto, más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia, las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento dificultan la socialización y la inclusión en general (CEPAL-UNESCO 2020).

En el ámbito musical, nos encontramos frente a un nuevo escenario de desarrollo tecnológico donde las instituciones educativas deben repensar lo que supone el diseño de del proceso de enseñanza de la música en un contexto digital, considerando las virtudes y potencialidades que ofrecen las TIC (Calderón-Garrido et al., 2019). No obstante, como formulan Area (2007) y Serrano (2017), estas no conciben mejoras por sí mismas, ni conllevan necesariamente procesos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje por su simple incorporación en la práctica. Por lo tanto, las contribuciones que pueden provocar las TIC no dependen tanto de sus propias características como del uso epistémico que se haga de ellas. Para tales efectos, es fundamental considerar asuntos tales como la organización del espacio y el tiempo, de la estrategia metodológica empleada y de la interacción que se construya entre el docente y los alumnos. Para que las TIC resulten realmente fructíferas como entes generadoras de conocimiento, es primordial incorporarlas a través de una planificación pertinente, promoviendo aprendizajes significativos y contribuyendo al desarrollo metacognitivo de los estudiantes. Frente a dichos desafíos, no podemos olvidar la fundamental e inevitable mediación del profesorado como integrante ineludible y copartícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje (Torrado et al., 2020).

En el contexto de la formación de profesores de música en España, Díez y Carrera (2018) realizaron una investigación donde analizaron

la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros pedagogos de música. Los resultados muestran que el profesorado de las carreras de pedagogía utiliza con bastante frecuencia los recursos informáticos y tecnológicos en sus clases. No obstante, las TIC poseen un rol poco innovador en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque se emplean con la intención de actualizar o mejorar prácticas tradicionales. Los autores concluyen que existe una acusada resistencia a buscar nuevos enfoques didácticos relacionados con una incorporación epistémica de las TIC en los profesores de las carreras de pedagogía en música en España.

En el contexto escolar chileno, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación del Gobierno Chile (2020) reconoce y valora la música en las aulas como una experiencia activa que promueve la creatividad, contribuyendo a la formación integral y proporcionando logros vinculados con la autorrealización y autoestima de los alumnos. Sin embargo, en las clases de música en Chile se manifiesta un déficit competencial en didáctica de la música por parte del profesorado, así como una considerable carencia en las infraestructuras de las escuelas. Como consecuencia, es indispensable que el sistema educativo desarrolle y realice innovaciones que se orienten hacia el perfeccionamiento pedagógico y la mejora de la infraestructura, con la intención de enriquecer la práctica educativa musical (Angel-Alvarado 2018).

CONCLUSIONES

Tal y como se ha querido evidenciar en el presente artículo, las tensiones y desafíos a los que se enfrentan las investigaciones en EM en Chile son complejos y diversos. En este sentido, consideramos que las temáticas de investigación se deben fundar en la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico en y desde la EM, pues en la actualidad los estudiantes y docentes son sometidos constantemente a una multiplicidad de información. Las fuertes exigencias de los nuevos tiempos requieren el crecimiento de funciones cognitivas complejas, que permitan una comprensión holística de la realidad desde el pensamiento crítico, a través de un entrelazamiento orgánico asociado a las emociones, los conocimientos, las experiencias, los sentimientos y las habilidades. Considerando las palabras de Madariaga & Schaffernicht, el pensamiento crítico implica

las siguientes actividades:

Enjuiciar la credibilidad de fuentes de información; identificar conclusiones, razones y argumentos; enjuiciar la calidad de un argumento y de sus razones, supuestos y evidencias; desarrollar y defender una posición propia; hacer preguntas apropiadas y clarificadoras; planificar experimentos y enjuiciar diseños experimentales; definir términos de modo apropiado para el contexto; ser de mente abierta; intentar mantenerse bien informado; sacar conclusiones cuando se puede, pero con precaución (2013, 476).

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico debe representar una de las competencias transversales dentro del sistema educativo, ya que su riqueza se centra en el desarrollo de una forma superior de razonamiento (Almeida y Rodríguez 2011). Necesitamos que los estudiantes tengan la capacidad de resolver de forma reflexiva los problemas y desafíos que les afectan, a través del planteamiento de interrogantes que les resulten desafiantes y les permitan el crecimiento de sus habilidades metacognitivas.

Considerando estos retos, la investigación en Artes y Humanidades es una piedra angular en el desarrollo y evolución de la sociedad que queremos construir. Lamentablemente, se evidencia una tendencia mundial hacia la reunión de los recursos y esfuerzos de las políticas públicas en las áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Math), implicando de forma transversal a los diferentes niveles educativos. Por lo tanto, se está relegando al Arte y las Humanidades a un papel claramente secundario dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La situación es de tal magnitud, que es posible hablar de una crisis de proporciones gigantescas, que conlleva una colosal gravedad. Pero sin lugar a duda, la mayor amenaza radica en que dicho abandono de las Artes y las Humanidades es inadvertido por los diferentes componentes de la sociedad. Hablamos entonces de una crisis mundial en la educación, de la cual faltan análisis profundos que permitan comprender las carencias que poseen los sistemas educativos mundiales. Es tan gigantesca dicha crisis, que Nussbaum habla de un verdadero desfallecimiento de la democracia a causa de la falta de cuidado e interés por las Artes y las Humanidades en la educación:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (2010, 20).

En el sistema educacional chileno la situación no es diferente, además, el abandono de las Artes y las Humanidades viene desde casi medio siglo, pues nace a partir de la dictadura militar (1973-1990). Debido a la magnitud del presente trabajo, es imposible hacer un análisis histórico de la evolución de las Artes y las Humanidades en la educación chilena. No obstante, queremos destacar el nacimiento en el año 2017 de la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades de Chile⁹. Dicha agrupación sostiene que el gran problema de las investigaciones en Artes y Humanidades se relaciona con la creciente validación del saber como *conocimiento científico*. Dicha visión se fundamenta por una parte en el empirismo filosófico, así como en el positivismo, en la que la generación del conocimiento solo proviene de procesos demostrables, cuantificables y reproducibles. En este sentido, debemos comprender que las investigaciones en el ámbito de las artes y las humanidades no se pueden someter a los procesos de evaluación y validación del método científico, el cual se fundamenta en establecer un hecho objetivo que puede ser replicado en otras investigaciones para obtener resultados similares. Al respecto, cabe destacar el texto escrito por la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (2016) que señala:

Las políticas actuales de apoyo a la investigación académica deben ser reformuladas tomando en cuenta el rol central que tienen las artes y humanidades junto con la ciencia y la tecnología, y no subordinadas a ellas. La institucionalidad vigente

impone mecánicamente los métodos, paradigmas y formas de validación científicas a las artes y las humanidades, restringiendo su desarrollo específico y su impacto social y cultural.

Por lo tanto, desde el contexto de la EM es necesario desarrollar estudios que permitan comprender y potenciar los procesos formativos que dan lugar a la investigación artística en música. Es necesario subrayar que la *investigación artística formativa* se realiza principalmente a través del diseño y elaboración de trabajos finales de titulación, tesis o tesinas de pregrado, magister o doctorado. En dichos trabajos es fundamental que se introduzcan estrategias didácticas que potencien la investigación artística en música, utilizando recursos teóricos y metodológicos que permitan la "presentación de propuestas artísticas y creativas como forma de titulación en especialidades del arte" (Moya, 2019, p. 93)

Finalmente, consideramos que es de suma importancia forjar un cambio de paradigma en la EM que resuelva las controversias generadas entre las demostradas contribuciones de la música al desarrollo de los estudiantes y la vida cívica, con las significativas carencias hacia la materia presentes de forma transversal en el sistema educativo chileno. Estamos profundamente convencidos que la EM constituye un pilar fundamental en el diseño del país que queremos construir de cara al siglo XXI, a través de una sociedad más justa, pluralista y colaborativa, donde prime la dignidad humana y se potencia una relación orgánica y de respeto hacia la naturaleza.

REFERENCIAS

- ADEMUS (2019, 19 de julio). ¿Y la música cuándo? El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/07/19/y-la-musica-cuando/>
- Agawu, K. (2008). *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. New York: Oxford University Press.
- Almeida, L., & Rodríguez, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a Shifting society. *Revista de Psicología*

9 Para más detalles es posible revisar su página web: <https://invesayh.wordpress.com/>

- gía, 29(1), 175-195. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000100007&lng=es&nrm=iso
- Angel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 15, 83-95. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.58530>
- Angel-Alvarado, R. y Lira-Cerda, J. P. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica de LEEME*, (20), 19-31. doi:10.7203/LEEME.40.10412
- Arancibia, M. (2020). *Direcciones y recomendaciones: Pensando una docencia universitaria en tiempos de pandemia*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. <http://humanidades.uach.cl/2020/06/05/direcciones-y-recomendaciones-pensando-una-docencia-universitaria-en-tiempos-de-pandemia/>
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (2016, mayo). *Carta abierta de los investigadores en artes y humanidades*. <https://invesayh.wordpress.com/2016/06/01/prueba-2/>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. España. La Muralla.
- Bolaño, M. (2015). Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical. *RES: Revista de Educación Social*, (21), 300-314. <http://hdl.handle.net/10347/24405>
- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I., Fernández, D., & de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 16, 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. España. Paidós.
- CIEM Chile (2021). *Presentación*. <https://www.ciemchile.cl/presentacion/>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea-1b4153e9>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a. ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU. SAGE.
- Crue-TIC. (2017). *Transformación Digital en la Universidad*. Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Crue Universidades Españolas. Recuperado de <https://tic.crue.org/publicaciones/#tendencias>
- Chapardi, N., & García, L. (2012). La ecoformación como expresión de la mirada Transdisciplinar. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 9(1), 17-29.
- Chobert, J. y Besson, M. (2012). Influence de l'apprentissage de la musique sur la perception des syllabes chez les enfants normolecteurs et dyslexiques. En M. Habib, E. Bigand y V. Brun (Eds.), *Musique et cerveau: nouveaux concepts, nouvelles applications* (pp.61-75). Montpellier: Sauramps.
- Shifres, F. y Rosaba-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91.
- Díez, N y Carrera, X. (2018). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de Pedagogía en los conservatorios superiores de música. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, 40-55. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/342681>
- Habib, M. y Besson, M. (2009). What do Music Training and Musical Experience Teach Us About Brain Plasticity? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 279-285. doi:10.1525/mp.2009.26.3.279

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M.P. (2014) *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL.
- La Música Declara Emergencia (2021). <https://www.musicdeclares.net/cl/>
- Levitin, D. y Tirovolas, A. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *The Year in Cognitive Neuroscience 2009. Annuals of the New York Academy of Science*, 1156, 211-231. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x
- Lamb, R. Dolloff L.A. & Howe, S.W. (2002). *Feminism, feminist research, and gender research in music education* en: R. Colwell & C. Richardson (Eds) *The new handbook of research on music teaching and learning* (Oxford, Oxford University Press) 648 674
- Lines, D. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Loizaga, M. (2005). Los estudios de Género en la Educación Musical. *Revista Crítica. Musiker*, 14, 159-172.
- López-Íñiguez, G., y Bennett, D. (2021). Broadening student musicians' career horizons: The importance of being and becoming a learner in higher education. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/0255761421989111>
- Luna-Nemecio, J.M, Tobón, S., y Juárez-Hernández, L. (2020). Sustainability-based on socioformation and complex thought or sustainable social development. *Human Development and Socioformation*. v.1, n.2. <https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007>
- Madariaga, P., & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XIX, (3), 472 - 484. <http://www.redalyc.org/pdf/280/28028572010.pdf>
- Moraes, M^o C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Revista Encuentros Multidisciplinares*. 25, 4-13.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Moya, M. (2019). Contribución teórico-metodológica a la praxis de la investigación-creación en las artes. *ISLAS*, 61(192), 93-109. <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1088>
- Ministerio de Educación. Gobierno Chile. (2020). *Currículo Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-52051.html>
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-Pasando Fronteras*, (3), 23-30. <https://doi.org/10.18046/ref.i3.1624>
- Peretz, I. y Zatorre, R. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: University Press.
- Pinochet, C. y Valdovinos, M. (2021). El monopolio de la técnica: inequidades de género y agencia feminista en las labores de apoyo del campo musical chileno. *Revista Resonancias*, 25(48). 87-108. <https://doi.org/10.7764/res.2021.48.5>
- Reinoso, O. y Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da Abem*, v. 27, n. 43, p. 132-149. <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/854/565>
- Reizábal, M. L., & Gómez, M. B. (2020). A Proposal for a Theoretical Framework to Address Entrepreneurship in Higher Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8(1), 25-34. <https://doi.org/10.1177/2307484120956513>
- Seguimos Virtual (2020). #PulsoEstudiantil. Recuperado el 4 de septiembre de 2020 de <https://seguimosvirtual.com/comunicacion/pulso/>
- Serrano, R.M. (2017). Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas. *Revista Electrónica Complutense de*

Investigación en Educación Musical, 14, 153-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54848>

Shifres, F. & Gonnet, D. (2015). Problematisando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>

Shifres, F. & Rosaba-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91.

Tierney, A. & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, 207, 209-241. doi:10.1016/B978-0-444-63327-9.00008-4

Torrado, J.A., Pérez. M.P., Pozo, J.I. (2020). Aprendiendo música por medio de las TIC. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. (pp. 291-305). Ediciones Morata.

Wan, C.Y. y Schlaug, G. (2010). Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16(5), 566-577. doi:10.1177/107385410377805

Valdebenito, L. (2013). Educación musical y género: una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Neuma*, 6, 2, 58-66. http://neuma.utalca.cl/wp-content/uploads/2018/03/Vol2_2013_articulo-4.pdf

Zatorre, R.J., Belin, P. y Penhune, V.B. (2002). Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(1), 37-46.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LA PERCEPCIÓN MUSICAL: UN ESTUDIO CON
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
ESPAÑA Y PORTUGAL**

MUSICAL PERCEPTION: A STUDY WITH UNIVERSITY STUDENTS
FROM SPAIN AND PORTUGAL

Gustau Olcina–Sempere

Universitat Jaume I

José Reis–Jorge

Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa

Marco Ferreira

Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa

RESUMEN

El presente artículo se ha realizado con estudiantes universitarios que estaban realizando el Grado de Maestro de Educación Primaria en España y Portugal durante el curso 2018-2019. El objetivo principal es conocer hasta qué punto la visualización de la interpretación musical transmite emociones diferentes de las transmitidas solo al escucharla. Diversos estudios han demostrado que la percepción de las emociones provocadas por la escucha de la música está en gran medida influenciada por la interpretación de los músicos. En este estudio, se utilizó un cuestionario compuesto por preguntas cerradas para recopilar los datos. Participaron 125 estudiantes de sus respectivas instituciones de educación superior tanto en Portugal como en España. Los resultados obtenidos corroboran, en general, las representaciones teóricas y los resultados empíricos presentados en la literatura previa. Los participantes muestran que la visualización de una obra musical genera diferentes emociones generadas por la interpretación del músico, es decir, que los rasgos interpretativos de cada intérprete son de vital importancia para la transmisión de las distintas emociones.

PALABRAS CLAVE

Interpretación musical, Emociones, Áreas cerebrales, Percepción musical, Música clásica

ABSTRACT

This article has been carried out with university students, who were completing the Primary Education Teacher Degree in Spain and Portugal during the 2018-2019 academic year. The main objective is to know to what extent the visualization of the musical performance transmits emotions different from those transmitted only when listening to it. Various studies have shown that the perception of emotions caused by listening to music is largely influenced by the performance of the musicians. In this study, a questionnaire composed of closed questions was used to collect the data. 125 students from their respective higher education institutions both in Portugal and Spain participated. The results obtained support, in general, the theoretical reasonings and the empirical results shown in preceding evidence. The participants show that the visualization of a musical work generates different emotions performed by the interpretation of the musician, that is, that the interpretive features of each interpreter are of vital importance for the transmission of the different emotions.

KEYWORDS

Musical interpretation, Emotions, Brain areas, Musical perception, Classical music

INTRODUCCIÓN

Desde los orígenes de la especie humana hasta nuestros días la música tiene la capacidad de influir en nuestras emociones. Así pues, no ha existido ninguna cultura humana que no tenga música, en cambio, si existen grupos humanos sin escritura. La música en nuestra sociedad tiene un gran poder de comunicación sin la necesidad de utilizar las palabras. Por esta razón, la música forma parte de nuestro día a día (Hormigos, 2008).

Una de las principales funciones que ha tenido y tiene la música en los seres humanos es la cohesión social. La música fomenta los lazos de unión entre las personas y les hace sentirse más unidos y cohesionados dentro de un determinado grupo social, como sucede en los conciertos, en los himnos de las competiciones deportivas y en otros contextos. De modo que, cuando escuchamos música nuestro cuerpo experimenta diferentes sensaciones, produciendo cambios psicológicos y fisiológicos, conociéndose dichos cambios como *biomúsica* (Loroño, 2011). En este sentido, no todas las personas reaccionan emocionalmente igual ante los estímulos musicales, por lo tanto, dicha respuesta puede ser muy diferente entre una persona y otra, incluso podría llegar a ser difícil el diferenciar entre un sonido agradable o desagradable, estando condicionado por las vivencias previas e individuales (González, 1999).

La música es capaz de despertar determinadas emociones ya que estimula determinadas áreas cerebrales potenciando la activación de ciertas sensaciones. Dicho proceso es considerado por la Psicología de la Música como un sentido holístico en los seres humanos, entre el espíritu, la mente, la emoción y el cuerpo, influyendo en la armonía necesaria entre dichos aspectos con la intención de transmitir una mayor felicidad (Díaz y Giráldez, 2007; Lacárcel, 2003). Precisamente, otra de las muchas funciones que tiene la música es la creación del vínculo emotivo entre el bebé y la madre. Cuando la madre le canta al bebé la música ayuda a cambiar su estado de ánimo, ya que la capacidad perceptiva de los bebés empieza en el vientre materno. Mediante el canto, las madres transmiten a sus hijos muchas emociones, teniendo grandes efectos en la modulación de sus emociones (Lacárcel, 2003).

En este sentido, la música puede convertirse en una excelente herramienta para activar las emociones diferenciando entre las emociones sentidas y las percibidas. De modo que, las emociones percibidas necesitan un proceso cognitivo que perciba la intención, no siendo necesario sentir la emoción de la música, en cambio, las emociones sentidas se conciben como emociones reales que pueden ser causadas por la música (Caballero-Meneses y Menez, 2010).

Para entender la influencia de la música en el cerebro, y principalmente de cómo influye en las emociones, han sido muy relevantes los estudios realizados mediante la utilización de las técnicas de neuroimagen, como la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) o la técnica de la Resonancia Magnética (RM), permitiendo conocer cómo la música influye en el cerebro y que áreas cerebrales se ven implicadas cuando escuchamos música.

En este estudio, queremos conocer las emociones que transmite la música clásica a un grupo de estudiantes del grado de maestro del ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educación y Ciencias (Lisboa, Portugal) y de la Universidad Jaume I (Castelló de la Plana, España), donde pretendemos comprender hasta qué punto la visualización de la interpretación musical transmite emociones diferentes de las transmitidas solo al escucharla.

IMPACTO DE LA MÚSICA EN EL CEREBRO Y SU INFLUENCIA EN LAS EMOCIONES

El interés por conocer el impacto de la música en el cerebro nos ha proporcionado un conjunto de conocimientos sobre qué zonas de nuestro cerebro se ven involucradas cuando hacemos o escuchamos música destacando: el área motora suplementaria, el córtex premotor, córtex prefrontal, parietal y sensoriomotor, el cerebelo y los ganglios basales (Bangert y Schalug., 2006; Chen, Penhune y Zatorre, 2008; Sluming y cols., 2002; Zatorre, Chen y Penhune, 2007).

Según un estudio realizado por Blood, Zatorre, Bermudez y Evans (1999) mediante la técnica de Tomografía por Emisión de Positrones (TEP) realizada a participantes no músicos, se demostró que si se escuchaban acordes

consonantes se activaba el área orbitofrontal y la región subcallosa del hemisferio derecho asociándolos a sensaciones positivas, mientras que si escuchaban acordes disonantes se activaba el giro parahipocámpico ipsilateral asociándolo con sensaciones desagradables. De modo que el cerebro es capaz de activar determinadas estructuras cerebrales dependiendo del tipo de música que se escuche, de manera que si escuchamos música desagradable se activa la amígdala, mientras que si la música que escuchamos es agradable se activa el núcleo *accumbens* (Blood y Zatorre, 2001; Brown, Martinez y Parsons, 2004).

Desde una concepción anatómica del cerebro, la obtención del placer que sentimos cuando escuchamos música se debe a que nuestro cerebro cuando escucha música genera una sustancia denominada dopamina, indicándonos que se está obteniendo placer, al igual que sucede con la comida, el sexo o las drogas (Zatorre y Salimpoor, 2013; Zatorre y McGill, 2005).

Asimismo, se han desarrollado diversas teorías de cómo nuestro cerebro procesa las emociones. Entre ellas destaca la funcionalidad de la ruta subcortical, donde el sistema límbico tiene una gran importancia en el procesamiento de las emociones (Peretz, Gagnon, y Bouchard, 1998). También se ha podido comprobar, que el núcleo *accumbens* se activa cuando escuchamos música agradable y, como consecuencia, decrece la activación de la amígdala, sucediendo lo contrario cuando escuchamos música disonante o triste (Gosselin, Peretz, Johnsen y Adolphs, 2007; Blood y cols., 1999). Además de la implicación de los sistemas subcorticales cuando escuchamos música, también se activan otras estructuras corticales relacionadas con la escucha de la música y las emociones como el córtex temporal superior, el córtex orbitofrontal y el cíngulo anterior (Blood y Zatorre, 2001).

En un estudio realizado por Goleman (1997) se afirma que las emociones consisten en las respuestas propias de las conductas de cada especie. En las personas, dichas respuestas propias van acompañadas de sentimientos, por lo tanto, las emociones no tienen sólo un componente neurofisiológico, sino que también tienen un componente psicológico y cognitivo muy importante. Además, una misma música no conseguirá transmitir las mismas emociones en todas las personas, porque de-

pendiendo de cómo sean sus gustos y características, reaccionarán de una manera o de otra a esa música. Por lo tanto, podemos decir que cada persona escucha la música que más se identifica con la forma de ser de cada uno de nosotros (Steiner y Perry, 2002).

Con respecto a las emociones que transmite la música, Juslin (2003) propone el modelo GERMS, concebido como una teoría psicológica para clasificar la expresividad de la música desde el ámbito de las emociones. Según el modelo GERMS la expresividad de la música podría estar constituida por cinco componentes.

1. Las reglas generativas (*Generative rules G*), mediante las cuales se esclarece la estructura musical (Clarke, 1988). Dicho aspecto implica que mediante la manipulación de aspectos como la articulación el tempo y las dinámicas el músico podrá destacar tanto la estructura armónica como la métrica.
2. La expresión emocional (*Emotional expression E*), con la intención de transmitir emociones a los oyentes (Juslin, 1997), mediante la cual se conseguiría a través de la manipulación de los componentes de una interpretación como el tempo y el volumen darle a la pieza un carácter emocional apropiado.
3. Las variaciones aleatorias o fluctuaciones (*Random fluctuations, R*), creadas por las limitaciones del ser humano produciendo impresiones motoras. Como menciona Gutiérrez-Blasco (2013) sería interesante conocer que variaciones son debidas a condicionamientos físicos, del azar y cuales son voluntarias.
4. Los principios del movimiento o cinemáticos (*Motion principles M*), los cuales contribuirían a producir cambios de tempo basados en patrones naturales tanto del movimiento humano como biológico, para lograr formas más agradables (Shove y Repp, 1995).
5. Lo estilísticamente inesperado (*Stylistic unexpectedness, S*), entendido como las desviaciones de los cánones estilísticos para transmitir tensión e incertidumbre.

De modo que, de acuerdo con el modelo GER-

MS para llevar a cabo una interpretación expresiva es necesario transmitir emociones; presentar gestos propios de ser humano; alejarse de las interpretaciones estéticamente agradables; presentar una adecuada interpretación técnica de los instrumentos y ofrecer la estructuración y organización formal de la música.

Las diversas concepciones sobre la música ponen de manifiesto que la música tiene una formidable capacidad intrínseca para transmitir diversas emociones. También, se ha estudiado que la música posee un carácter terapéutico, y nos puede hacer recordar cosas y vivencias de nuestra vida (Despins, 1989). Dichas consideraciones, se perciben claramente en los niños, ya que cuando los niños cantan entre ellos, sus canciones les transmiten muchas más emociones que si estas canciones son cantadas por adultos (Tafari, 2000).

En resumen, teniendo en consideración los estudios anteriores se puede entender que la música tiene un gran impacto sobre las emociones viéndose implicadas diversas áreas cerebrales. Además, la activación e implicación de las diferentes regiones cerebrales estará condicionada por las características de la música tanto desde el punto de vista armónico, melódico y rítmico (Díaz, 2008).

METODOLOGÍA

El estudio presentado en este artículo se realizó en el contexto de la Educación Superior con estudiantes del grado de maestro de España y Portugal. Ante los objetivos de este estudio, se eligió una investigación exploratoria y descriptiva, utilizando un enfoque cualitativo para el análisis de datos.

Participantes

En este estudio participaron dos grupos de estudiantes que estaban realizando el Grado de Maestro de Educación Primaria en sus respectivas instituciones de educación superior tanto en Portugal como en España. El grupo portugués estuvo compuesto por 55 estudiantes, 44 mujeres y 11 hombres, 10 de los cuales tenían diferentes estudios musicales. El grupo español estaba compuesto por 70 estudiantes, 47 mujeres y 23 hombres, 16 de los cuales tenían diferentes estudios musicales.

Con respecto a los gustos musicales, la mayoría de los estudiantes en ambos grupos men-

cionaron varios géneros como: el pop, rock, hard-rock, electrónica, raggae, blues y kizomba como los más mencionados. Solo 7 estudiantes portugueses y 8 estudiantes españoles incluyeron la música clásica.

Procedimientos de recogida y análisis de los datos

La recopilación de los datos para el presente estudio implicó la escucha y visualización de la interpretación musical de tres piezas musicales de Ludwig van Beethoven: la Bagatela n° 25 en La menor, "Für Elisa"; el primer movimiento de la sonata para piano n° 14 en Do sostenido menor, Op. 27, No. 2, "Claro de Luna"; y el primer movimiento de sonata para piano n° 3 en Do mayor, Op. 2, dedicada a Joseph Haydn.

Todos los participantes fueron expuestos a cada una de las tres piezas dos veces. La primera vez las escucharon sin ver la interpretación del músico, y la segunda vez escucharon y visualizaron las interpretaciones de cada una de las tres piezas. Las tres piezas fueron grabaciones de YouTube de pianistas de prestigio como Valentina Lisitsa y Daniel Barenboim.

Se utilizó un cuestionario (Anexo 1) compuesto por 3 preguntas cerradas para recopilar los datos que caracterizan a los grupos (género, antecedentes musicales y gustos musicales), y 2 preguntas abiertas de respuesta corta, solicitando a los participantes que indicaran si conocían cada una de las piezas, las emociones transmitidas por cada pieza al escucharlas, y luego al escucharlas y visualizar la interpretación. Cada participante respondió al cuestionario 6 veces (2 veces por cada pieza), y se obtuvieron un total de 750 respuestas (330 del grupo portugués y 420 del grupo español), pero para cada pieza podían expresar más de un sentimiento, llegando a registrarse 1289 emociones.

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron tratados cualitativamente. En una primera fase, el análisis de contenido de las respuestas de los participantes se realizó para cada pieza escuchada y para cada pieza escuchada y visualizada. Después de una primera lectura, se realizó el recuento de las unidades de registro (Bardin, 2002), con el fin de realizar un análisis comparativo entre las respuestas proporcionadas en los momentos de escuchar y de escuchar y ver cada pieza musical.

Breve descripción de las piezas musicales utilizadas en la investigación

Para llevar a cabo esta investigación hemos utilizado las siguientes piezas musicales anteriormente mencionadas. Dichas piezas musicales se caracterizan por considerarse muy famosas dentro de las composiciones de Beethoven y por ser pensadas para ser interpretadas por el piano, uno de los instrumentos más característicos del romanticismo musical.

1ª pieza: Bagatela nº 25 en La menor de Ludwig van Beethoven "Für Elise". Interpretación: Valentina Lisitsa

En lo referente al análisis musical de la Bagatela No. 25 en La menor, la frase inicial compuesta por nueve notas, se ha convertido en una de las frases más populares y conocidas de la música clásica.

El material motivico que se utiliza en la pieza principalmente son semicorcheas. Además, el ritmo arpegiado le proporciona a la pieza un carácter lúdico. El compás de la pieza es un 3/8. El tempo es "Poco Moto" que significa con poco movimiento. La dinámica de la pieza solo aparece el matiz de *pp* (*pianísimo*). La textura consiste en una línea melódica con poco acompañamiento. La extensión de la pieza abarca hasta 6 octavas. La forma de la pieza es un rondó con una estructura ABACA, donde A es el tema principal y B y C son las dos secciones de desarrollo, de modo que, el tema principal (A) aparece tres veces separadas por secciones contrastantes (B y C). En la sección C, utiliza una nota pedal en forma de nota repetitiva en valor de semicorchea. Dicha nota pedal crea mucha tensión para generar el clima dramático de la pieza, utilizando para ello una técnica simple con un toque de genialidad absoluta. Por lo tanto, en la parte A se desarrolla el tema que se repite muchas veces durante toda la pieza. La parte B le otorga a la pieza un carácter más alegre, y la parte C le proporciona dramatismo y mucha variación dinámica (Harrison, 2010; Staszak, 2000).

Todos los elementos musicales que constituyen la Bagatela nos indican el carácter íntimo y suave de esta pieza. Además, durante toda la pieza existen partes dramáticas en las que el pianista decide su dinámica para crear dicho ambiente. Por otro lado, el gracioso cromatismo de la frase inicial y su sencilla resolución

le transmiten mucha belleza en su inicio, otorgándole una gran delicadeza y sencillez.

2ª pieza: 1º mov. de la sonata para piano nº 14 en do sostenido menor, Op. 27, nº 2. "Claro de luna". Interpretación: Daniel Barenboim

El primer movimiento de la sonata es un *Adagio sostenuto* con la intención de introducir la sonata con un carácter triste, melancólico, misterioso e hipnótico, suavemente arpegiado y aparentemente improvisado (Solomon, 1998). Está compuesto en la tonalidad de Do sostenido menor. La intensidad en la mayor parte de este primer movimiento es *pianísimo* (*pp*), utilizando en escasas ocasiones el *mezzoforte* (*mf*), con algunas similitudes en cuanto a su organización musical con la forma sonata (Jones y Timothy, 1999). Los tresillos le transfieren a la pieza un carácter de misterio y tristeza. Su estructura formal es más libre que en las sonatas anteriores, aunque se refleja en su estructura los principios de la forma sonata (Matthews, 2002). Por todo ello, todas estas características musicales de este primer movimiento de la sonata le proporcionan un carácter intimista, curioso, introspectivo y nostálgico.

3ª pieza: 1º mov. de la sonata para piano nº 3 en Do Mayor Op. 2. Interpretación: Daniel Barenboim

El primer movimiento de esta sonata es el más largo de los cuatro movimientos que constituyen esta sonata y está compuesto en la tonalidad de Sol mayor. Este primer movimiento presenta unos giros inesperados entre el *pianísimo* y el *fortísimo* pudiéndose pensar incluso que su intención era la de sorprender al público. El tema principal comienza con un ingenioso motivo formado por una blanca, 4 semicorcheas (con una función de floreo), 2 corcheas y dos negras, repitiéndose con bastante asiduidad tanto en el primer movimiento como en los tres movimientos restantes. A continuación, de los dos primeros motivos le sigue la exposición que se inicia y finaliza con un "súbito fortísimo" (*ff*). Utiliza magistralmente los arpeggios ascendentes ofreciéndole una gran brillantez a este primer movimiento de la sonata. Además, en este primer movimiento como en toda la sonata, Beethoven utiliza los silencios con la misma importancia que las notas, ofreciéndole una gran expresividad y lirismo. Por todo ello, estas características musicales de este primer movimiento de la sonata le ofrecen un carácter alegre, energético y eufórico.

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados más relevantes obtenidos en nuestro estudio. Después de haber identificado y seleccionado las palabras / expresiones / frases escritas por los participantes en los cuestionarios, se crearon varias tablas. En estas tablas presentamos las respuestas de cada una de las unidades de registro, presentando todas las unidades que tienen una frecuencia de respuesta igual o superior a 4. Presentamos una tabla para cada una de las audiciones escuchadas que nos permiten incluir todos los datos significativos obtenidos.

Como podemos apreciar en la tabla 1, se reflejan las emociones percibidas al escuchar la pieza musical *Bagatela n° 2 en La menor de Ludwig van Beethoven "Für Elise"*, obteniendo un total de 259 respuestas distribuidas entre las siguientes emociones: la *tranquilidad* con 89 respuestas, la *relajación* con 76, la *paz* 36, la *serenidad* con 14, la *alegría* 13, la *nostalgia* con 11, la *melancolía* con 9, el *movimiento* con 6 y la *ternura* con 5.

También podemos observar en la tabla 1, que de entre las emociones más numerosas con respecto a la tabla 2 donde escucharon y visualizaron dicha pieza musical, fueron la *tranquilidad* con 89 respuestas y la *relajación* con 76, siendo en la tabla 2 las más numerosas la *delicadeza* y la *calma* con 33 respuestas cada una.

También podemos apreciar en la tabla 1, donde únicamente escucharon dicha pieza musical, que la emoción más contrastante con respecto a la tabla 2 donde visualizaron y escucharon dicha pieza fue la *relajación*, debido a que en la tabla 1, cuando solo la escucharon, 76 participantes manifestaron dicha emoción, mientras que cuando la escucharon y la visualizaron como podemos apreciar en la tabla 2, solo 9 participantes manifestaron dicha emoción.

Además, como podemos observar en la tabla 1 donde escucharon dicha pieza musical, emergieron 4 emociones que no se obtuvieron en la tabla 2 donde escucharon y visualizaron la pieza como: la *tranquilidad* con 89 respuestas, la *paz* con 36, la *nostalgia* con 11 y el *movimiento* con 6.

Tabla 1. Emociones percibidas al escuchar la pieza 1, Bagatela n° 2 en La menor de Ludwig van Beethoven "Für Elise".

Unidades de registro Pieza 1	Número de emociones al escuchar
Tranquilidad	89
Relajación	76
Paz	36
Serenidad	14
Alegría	13
Nostalgia	11
Melancolía	9
Movimiento	6
Ternura	5

Como podemos apreciar en la tabla 2, se reflejan las emociones percibidas al escuchar y visualizar la pieza musical *Bagatela n° 2 en La menor de Ludwig van Beethoven "Für Elise"*, obteniendo un total de 172 respuestas distribuidas entre las siguientes emociones como: la *delicadeza* con 33 respuestas, la *calma* con 33, la *suavidad* 16, la *concentración* con 14, la *pasión* con 12, la *serenidad* con 11, la *relajación*, la *tristeza*, la *melancolía* y la *ternura* con 9, y la *sutileza*, la *alegría*, la *seguridad* y la *tensión* con 4.

Además, también podemos apreciar en la tabla 2 donde se muestra las emociones percibidas al escuchar y visualizar la interpretación de dicha pieza musical, que algunas emociones se repitieron con respecto a la tabla 1 donde solo la escucharon. De entre aquellas emociones que se repitieron en la tabla 2, donde escucharon y visualizaron la interpretación, con respecto de la tabla 1, donde solo la escucharon, destacan las emociones como la *serenidad*, *relajación*, *melancolía*, *ternura* y *alegría*. De entre las que se repitieron en la tabla 2, la emoción de la *relajación* obtuvo solamente 9 respuestas, mientras que en la tabla 1 obtuvo 76 repuestas, no obteniendo las otras emociones que se repitieron cambios significativos.

Además, como podemos observar en la tabla 2 donde escucharon y visualizaron dicha pieza musical, emergieron 9 emociones nuevas

que no se obtuvieron en la tabla 1 donde solo la escucharon como: la *delicadeza* y la *calma* con 33, la *suavidad* con 16, la *concentración* con 14, la *pasión* con 12, la *tristeza* con 9, la *sutileza* con 5, y la *seguridad* y la *tensión* con 4, obteniendo solo 4 emociones nuevas en la tabla 1 donde únicamente escucharon dicha pieza musical. Por tanto, cabe señalar que cuando escucharon y visualizaron la *Bagatela n° 2 en La menor de Ludwing van Beethoven "Für Elise"*, el número de emociones fueron distintas y más numerosas que cuando únicamente la escucharon, manifestando con ello la importancia de la interpretación del músico en la transmisión de las emociones.

Tabla 2. Emociones percibidas al escuchar y visualizar la interpretación de la pieza 1. Bagatela n° 2 en La menor de Ludwing van Beethoven "Für Elise"

Unidades de registro Pieza 1	Número de emociones al escuchar y visualizar
Delicadeza	33
Calma	33
Suavidad	16
Concentración	14
Pasión	12
Serenidad	11
Relajación	9
Tristeza	9
Melancolía	9
Ternura	9
Sutileza	5
Alegría	4
Seguridad	4
Tensión	4

Como podemos apreciar en la tabla 3, se reflejan las emociones percibidas al escuchar la pieza musical 1° mov. de la sonata para piano n° 14 en do sostenido menor, Op. 27, n° 2. "Claro de luna", obteniendo un total de 299 respuestas distribuidas entre las siguientes emociones como: la *tristeza* con 107 respuestas, la *soledad* con 87, la *melancolía* con 37,

la *calma* con 25, la *desesperación* con 17, la *preocupación* y el *dolor* con 7 y la *intriga* y la *relajación* con 6.

También podemos observar en la tabla 3 que algunas emociones se repitieron también en la tabla 4 como la *tristeza*, *soledad*, *melancolía* y *relajación*. Además, podemos apreciar en la tabla 3 que de entre las emociones más contrastantes con respecto a la tabla 4 son la *tristeza*, *soledad*, y la *melancolía*, ya que en la tabla 3 cuando solo escucharon la pieza musical la *tristeza* obtuvo 107 respuestas, la *soledad* 87 y la *melancolía* 37, mientras que en la tabla 4 cuando escucharon y visualizaron la pieza musical la *tristeza* obtuvo 70 respuestas, la *soledad* 37 y la *melancolía* 9. Con respecto a la emoción de la *relajación* no se obtuvieron diferencias significativas.

Además, como podemos apreciar en la tabla 3 donde escucharon dicha pieza musical, emergieron otras emociones que no se obtuvieron en la tabla 4 donde escucharon y visualizaron dicha pieza como: la *calma* con 25 respuestas, la *desesperación* con 17, la *preocupación* y el *dolor* con 7, y la *intriga* con 6.

Tabla 3. Emociones percibidas al escuchar la pieza 1° mov. de la sonata para piano n° 14 en do sostenido menor, Op. 27, n° 2. "Claro de luna"

Unidades de registro Pieza 2	Número de emociones al escuchar
Tristeza	107
Soledad	87
Melancolía	37
Calma	25
Desesperación	17
Preocupación	7
Dolor	7
Intriga	6
Relajación	6

Como podemos apreciar en la tabla 4, donde se muestra las emociones percibidas al escuchar y visualizar la interpretación de la pieza 1° mov. de la sonata para piano n° 14 en Do sos-

tenido menor, *Op. 27, n° 2. "Claro de luna"*, observamos que algunas emociones se repitieron con respecto a la tabla 3 donde solo la escucharon. De entre aquellas emociones que se repitieron en la tabla 4, donde escucharon y visualizaron la interpretación, con respecto de la tabla 3, donde solo la escucharon, destacan las emociones como la *tristeza*, la *soledad*, la *melancolía* y la *relajación*, las cuales fueron menos numerosas con respecto a la vez en que solo la escucharon, ya que a 70 participantes les transmitió *tristeza*, a 37 *soledad*, a 9 *melancolía* y a 5 *relajación*, mientras que cuando solamente la escucharon a 107 participantes les transmitió *tristeza*, a 87 *soledad*, a 37 *melancolía* y a 6 *relajación*.

Además, como podemos observar en la tabla 4 donde escucharon y visualizaron dicha pieza musical, emergieron 5 emociones que no se obtuvieron en la tabla 3 donde solo escucharon dicha pieza musical como: la *nostalgia* con 15 respuestas, la *pasión* con 12, la *concentración* con 11, y la *lentitud* y la *paz* con 6, obteniendo también 5 emociones diferentes en la tabla 3 donde únicamente la escucharon como la *calma*, la *desesperación*, la *preocupación*, el *dolor* y la *intriga*.

Tabla 4. Emociones percibidas al escuchar y visualizar la pieza 1° mov. de la sonata para piano n° 14 en do sostenido menor, *Op. 27, n° 2. "Claro de luna"*

Unidades de registro pieza 2	Número de emociones al escuchar y visualizar
Tristeza	70
Soledad	37
Nostalgia	15
Pasión	12
Concentración	11
Melancolía	9
Lentitud	6
Paz	6
Relajación	5

Como podemos apreciar en la tabla 5, se reflejan las emociones percibidas al escuchar la pieza musical 1° mov. de la sonata para piano n° 3 en Do Mayor Op. 2, obteniendo un total de 129 respuestas distribuidas entre las siguientes emociones como: la *felicidad* con 36 respuestas, el *movimiento* con 28, el *entusiasmo* con 14, la *calma* con 9, la *euforia* con 8, la *pasión* y la *libertad* con 6, y la *alegría* y la *vitalidad* con 4.

Como podemos percibir en la tabla 5, donde se reflejan las emociones percibidas al escuchar la pieza musical, que algunas emociones se repitieron también en la tabla 6 como la *felicidad*, el *movimiento*, el *entusiasmo*, la *euforia*, la *pasión*, la *alegría* y la *vitalidad*. También podemos apreciar en la tabla 5, que de entre las emociones que se repiten en la tabla 6, la más contrastante es la *alegría*, obteniendo en la tabla 5 un total de 4 respuestas, y en la tabla 6 un total de 77.

Además, como podemos observar en la tabla 5 donde escucharon dicha pieza musical, emergieron otras emociones que no se obtuvieron en la tabla 6 donde escucharon y visualizaron dicha pieza musical como: la *emoción* con 14 respuestas, la *calma* con 9, la *libertad* con 6, y la *vitalidad* con 4.

Además, como podemos observar en la tabla 5 donde escucharon dicha pieza musical, emergieron otras emociones que no se obtuvieron en la tabla 6 donde escucharon y visualizaron dicha pieza musical como: la *emoción* con 14 respuestas, la *calma* con 9, la *libertad* con 6, y la *vitalidad* con 4.

Tabla 5. Emociones percibidas al escuchar la pieza 1° mov. de la sonata para piano n° 3 en Do Mayor Op. 2.

Unidades de registro Pieza 3	Número de emociones al escuchar
Felicidad	36
Movimiento	28
Entusiasmo	14
Emoción	14
Calma	9
Euforia	8
Pasión	6
Libertad	6
Alegría	4
Vitalidad	4

Como podemos apreciar en la tabla 6, se reflejan las emociones percibidas al escuchar y visualizar la pieza musical 1° mov. de la sonata para piano n° 3 en Do Mayor Op. 2, obtenien-

do un total de 259 respuestas distribuidas entre las siguientes emociones como: la *alegría* con 77 respuestas, la *felicidad* con 25, la *euforia* con 19, la *pasión* con 16, el *movimiento* con 14, la *energía*, el *entusiasmo*, la *rapidez*, la *seguridad*, la *fuerza* y el *placer* con 9, la *motivación* y la *diversión* con 8, la *tranquilidad* y la *vivacidad* con 6, y la *expresividad* y la *concentración* con 5.

Como podemos percibir en la tabla 6 donde se reflejan las emociones percibidas al escuchar y visualizar, de entre las emociones que se repiten en la tabla 6 en comparación con la tabla 5, la más contrastante es la *alegría*, obteniendo en la tabla 6 un total de 77 respuestas, y en la tabla 5 un total de 4. Además, destaca notablemente que en la tabla 6 donde escucharon y visualizaron la pieza musical hubo un incremento de 130 respuestas más con respecto a la tabla 5 donde solo la escucharon. Asimismo, también destaca en la tabla 6 el elevado número de emociones nuevas que emergieron en comparación con la tabla 5, destacando entre ellas la *energía*, la *rapidez*, la *seguridad*, la *fuerza*, el *placer*, la *motivación*, la *diversión*, la *tranquilidad*, la *vivacidad*, la *expresividad*, la *concentración*, y la *vitalidad*.

Además, como podemos observar en la tabla 6 donde escucharon y visualizaron dicha pieza musical, emergieron 12 emociones que no se obtuvieron en la tabla 5 donde solo escucharon dicha pieza musical como: la *energía* y la *rapidez* con 13 respuestas, la *seguridad*, la *fuerza* y el *placer* con 9, la *motivación* y la *diversión* con 8, la *tranquilidad* y la *vivacidad* con 6, la *expresividad* y la *concentración* con 6, y la *vitalidad* con 4. Por tanto, cabe señalar que cuando escucharon y visualizaron el 1º mov. de la sonata para piano nº 3 en Do Mayor Op. 2, el número de emociones fueron distintas y mucho más numerosas que cuando únicamente la escucharon, manifestando con ello la importancia de la interpretación del músico en la transmisión de las emociones.

Tabla 6. Emociones percibidas al escuchar y visualizar la pieza 1º mov. de la sonata para piano nº 3 en Do Mayor Op. 2.

Unidades de registro Pieza 3	Número de emociones al escuchar y visualizar
Alegría	77
Felicidad	25
Euforia	19
Pasión	16
Movimiento	14
Energía	13
Entusiasmo	13
Rapidez	13
Seguridad	9
Fuerza	9
Placer	9
Motivación	8
Diversión	8
Tranquilidad	6
Vivacidad	6
Expresividad	5
Concentración	5
Vitalidad	4

Así pues, después de presentar los resultados obtenidos en el presente estudio de investigación, podemos apreciar que la percepción musical es diferente cuando escuchamos una pieza musical que cuando la escuchamos y al mismo tiempo visualizamos la interpretación del músico, tal y como se ha podido apreciar en los sentimientos que se han obtenido en dichos procesos de escucha y de escucha y visualización de las tres piezas musicales seleccionadas.

DISCUSIÓN

Los resultados identificados en el presente estudio empírico sugieren que, la visualización de la interpretación musical influye en originar diversas emociones en los oyentes, en comparación con cuando solo la escuchan, estando en línea con diversos estudios donde se ponen de manifiesto la importancia de la interpretación musical con la intención de expresar diver-

sas emociones específicas de la música (Boltz, Ebendorf y Field, 2009; Timmers y Sadakata, 2014; Viellard, Roy y Peretz, 2012; Woody y McPherson, 2010; Chaffin, Logan y Begosh, 2009; Berman, 2010).

Los resultados también revelan que los músicos profesionales mediante la interpretación tienen la intención de expresar diversas emociones, un aspecto que también es mencionado por (Timmers y Sadakata, 2014; Viellard, Roy y Peretz, 2012). Berman (2010) menciona que los pianistas deberían conocer qué tipo de articulaciones y acciones deben realizar cuando tocan el piano para ofrecer la mejor calidad del sonido. De esta forma, se pone en evidencia que los músicos dedican mucho tiempo durante toda su carrera profesional para conocer qué aspectos técnicos, históricos y fraseológicos son los más adecuados para la interpretación de una determinada pieza musical.

En cuanto a las diferencias con respecto al número y la diversidad de emociones que emergieron cuando escuchaban, y cuando escuchaban y visualizaban las tres piezas que utilizamos en esta investigación, ponen de manifiesto que, en la expresividad de la música y en su correspondiente emoción influye tanto la intención del interprete, la técnica, la calidad del sonido y la gestualidad, pudiendo ser esta más introvertida como la de Daniel Barenboim, o más extrovertida como la de Valentina Lisitsa, como la percepción del oyente (Gabrielsson y Juslin, 1996).

También, hemos podido observar en esta investigación, con una muestra de únicamente 125 estudiantes, que la música compuesta en un modo mayor y con un tempo rápido contribuye a crear emociones de felicidad y bienestar, mientras que la música compuesta en un modo menor y con ritmo lento produce pena y nostalgia (Krumhansl, 1997). De modo que, la música que está compuesta en modo mayor genera conductas positivas y la que está en modo menor genera conductas negativas (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011).

CONCLUSIONES

Mediante el presente estudio se pretende conocer cuáles son las emociones que transmite la música clásica. En este contexto, el objetivo principal del presente estudio fue comprender hasta qué punto la visualización de la interpre-

tación musical transmite emociones diferentes de las transmitidas solo al escucharlas.

Los resultados obtenidos permitieron identificar que la música puede convertirse en una excelente herramienta para activar las emociones. Estos resultados están en línea con Jausset (2008), quien pone de manifiesto que la música podría influir en los estados emocionales del ser humano, favoreciendo con ello la aparición de recuerdos del pasado al presente considerándola también como generadora de sentimientos.

Al igual que en el estudio de Boltz, Ebendorf y Field (2009), nuestros resultados sugieren que la percepción de la música mediante la visualización de la interpretación influye en la audición musical, y en consecuencia en la transmisión de las emociones, debido a que, dicha visualización puede producir y despertar emociones que, por otro lado, con el formato auditivo solo se atribuirían a aspectos puramente musicales como la intensidad, el tempo, el ritmo, el color, entre otros.

Por lo general, nuestros resultados ponen de manifiesto que cuando escuchamos y visualizamos la interpretación de una obra musical, se generan diferentes emociones a cuando solo la escuchamos, es decir, que los rasgos interpretativos que cada intérprete utiliza cuando interpreta una pieza musical son de vital importancia para la transmisión de nuevas emociones, estando en línea con Juslin (2003) cuando propone en el modelo GERMS el carácter multidimensional y complejo de la expresividad musical.

Tal y como se ha expuesto en este estudio, consideramos que queda mucho por investigar sobre que como influye la interpretación musical en la transmisión de las emociones. No obstante, las investigaciones que se han realizado hasta el momento nos permiten conocer determinados aspectos que nos facilitan el conocimiento de cómo la música influye en las emociones (Blood y cols., 1999; Blood y Zatorre, 2001; Steiner y Perry, 2002; Brown, Martinez y Parsons, 2004; Gosselin, Peretz, Johnsen y Adolphs, 2007; Jausset, 2008).

Sin embargo, consideramos que sería interesante llevar a cabo futuras líneas de investigación que pudieran estudiar los correlatos neurales de la música mediante las técnicas de neuroimagen. Un estudio reciente para el

cual se ha utilizado la técnica de la resonancia magnética funcional, ha demostrado que la formación musical incrementa un 39% la posibilidad de hallar una dominancia derecha del lenguaje en personas zurdas, un aspecto conocido como “lateralidad atípica” convirtiendo su cerebro en excepcional (Villar-Rodríguez, Palomar-García, Hernández, Adrián-Ventura, Olcina-Sempere, Parcet, y Avila, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Piezas musicales utilizadas en la investigación

1ª pieza: <https://www.youtube.com/watch?v=yAsDLGjMhFI>

2ª pieza: https://www.youtube.com/watch?v=3MsZYfU7_p8

3ª pieza: <https://www.youtube.com/watch?v=QaBrjn3Nn6M>

Bangert, M. y Schalug, G. (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *European Journal of Neuroscience*, 24, 1832–1834. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2006.05031.x>

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau.

Boltz, M. G., Ebendorf, B. y Field, B. (2009). Audiovisual interactions: The impact of visual information on music perception and memory. *Music Perception*, 27(1), 43-59. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.27.1.43>

Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P. y Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature neuroscience*, 2(4), 382. <https://doi.org/10.1038/7299>

Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences United States of America*, 98(20), 11818–11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>

doi.org/10.1073/pnas.191355898

Brown, S., Martinez, M. J. y Parsons, L. M. (2004). Passive music listening spontaneously engages limbic and paralimbic systems. *Neuroreport*, 15(13), 2033-2037. <https://doi.org/10.1097/00001756-200409150-00008>.

Caballero-Meneses, J. y Menez, M. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (1), 37-44.

Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. John A. Sloboda (ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Oxford University Press.

Chaffin, R., Logan, T. F. y Begosh, K. T. (2009). Performing from memory. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 352-364). Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0033>

Chen, J. L., Penhune, V. B. y Zatorre, R. J. (2008). Moving on time: brain network for auditory-motor synchronization is modulated by rhythm complexity and musical training. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20 (2), 226-239. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20018>

Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical. Barcelona: Editorial Grao.

Díaz, N. (2008). *Efectos del baile trance sobre la ansiedad en grupo de mujeres de la Comunidad terapéutica “Refugio de los Ángeles” de Huachipa*. Tesis de licenciatura. Lima. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Gabrielsson, A. y Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer’s intention and the listener’s experience. *Psychology of Music*, 24, 68-91. <https://doi.org/10.1177/0305735696241007>

- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. 19a edición. Barcelona: Kairós.
- González, J. (1999). *El sentido de la obra musical y literaria*. Barcelona: Universidad de Murcia.
- Gosselin, N., Peretz, I., Johnsen, E. y Adolphs, R. (2007). Amygdala damage impairs emotion recognition from music. *Neuropsychologia*, 45(2), 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.07.012>
- Gutiérrez-Blasco, I. (2013). Interpretaciones “ideales” versus interpretaciones “personales” desde la perspectiva de la psicología de la música. *Leitmotiv*, 2, 18-29.
- Harrison, P. (2010). *Beethoven's Pianos*.
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor.
- Jauset, J. (2008). *Música y Neurociencia: la musicoterapia sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jones, T. y Timothy, J. (1999). *Beethoven: The 'Moonlight' and other sonatas, op. 27 and op. 31*. Cambridge University Press.
- Juslin, P. N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music perception*, 14, 383-418. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/4028573>
- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31, 273-302. <https://doi.org/10.1177/03057356030313003>
- Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 51(4), 336. <https://doi.org/10.1037/1196-1961.51.4.336>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 213-226. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Loroño, A. (2011). *Biomúsica*. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?ld_articulo=2275.
- Matthews, M. W. (2002). The encyclopedia of Music, pp. 335.
- Peretz, I., Gagnon, L. y Bouchard, B. (1998). Music and emotion: perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage. *Cognition*, 68: 111-41. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(98\)00043-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(98)00043-2)
- Solomon, M. (1998). *Beethoven*. Schirmer Books. p. 139.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52(1), 45-55. <https://doi.org/10.33588/rn.5201.2010578>
- Shove, P. y Repp, B. H. (1995). Musical Motion and Performance: Theoretical and Empirical Perspectives. En J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation* (pp. 55-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Staszak, K. A. (2000). *Fur Elise by Ludwig Van Beethoven*.
- Steiner, C. y Perry, P. (2002). *La educación emocional*. Suma de Letras, 2002.
- Sluming, V., Barrick, T., Howard, M., Cezayirli, E., Mayes, A. y Roberts, N. (2002). Voxel-based morphometry reveals increased gray matter density in Broca's area in male symphony orchestra musicians. *Neuroimage*, 17, 1613-1622. <https://doi.org/10.1006/nimg.2002.1288>
- Tafari, J. (2000). “El origen de la experiencia musical”. *Eufonía*, 20, 81-92.
- Timmers, R. y Sadakata, M. (2014). Training expressive performance by means of visual feedback: existing and potential applications of performance measurement techniques. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 304-334). Oxford: Oxford University Press.
- Villar-Rodríguez, E., Palomar-García, M. Á., Hernández, M., Adrián-Ventura, J., Olci-

na-Sempere, G., Parcet, M. A., & Avila, C. (2020). Left-handed musicians show a higher probability of atypical cerebral dominance for language. *Human brain mapping, 41*(8), 2048-2058.

Viellard, S., Roy, M. y Peretz, I. (2012). Expressiveness in musical emotions. *Psychological Research, 76*, 641-653. <https://doi.org/10.1007/s00426-011-0361-4>

Woody, R. H. y McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Nueva York: Oxford University Press.

Zatorre, R. y McGill, J. (2005). Music, the Food of Neuroscience? *Nature, 434*, 312-315. <https://doi.org/10.1038/434312a>

Zatorre, R. J., Chen, J. L. y Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Review Neuroscience, 8* (7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

Zatorre, R. J. y Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 110* (Suppl2), 10430-10437. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110>

ANEXO 1

Questionário em português

Género: M F

Qual/quais o(s) se u(s) estilo(s) de música preferido(s)? _____

Alguma vez realizou estudos musicais?

Sim Não

Por favor indique quais: _____

=====

Peça Musical nº 1

Conhece esta peça? Sim Não

O que lhe transmite esta peça musical?

Peça Musical nº 2

Conhece esta peça? Sim Não

O que lhe transmite esta peça musical?

Peça Musical nº 3

Conhece esta peça? Sim Não

O que lhe transmite esta peça musical?

Cuestionario en español

Género: M F

¿Cuál/es es/son tu/s estilo/s musical/es favorito/os? _____

¿Has realizado alguna vez estudios musicales?

Sí No

Indique cuáles: _____

=====

Pieza musical nº 1

¿Conoces esta pieza? Sí No

¿Qué te transmite esta pieza musical?

Pieza musical nº 2

¿Conoces esta pieza? Sí No

¿Qué te transmite esta pieza musical?

Pieza musical nº 3

¿Conoces esta pieza? Sí No

¿Qué te transmite esta pieza musical?

HISTORIA

**LA DANZA DE LA MOZA DONOSA DE ALBERTO
GINASTERA: UN ANÁLISIS PARA ALUMNADO DE
NIVEL SUPERIOR**

THE DANCE DE LA MOZA DONOSA OF ALBERTO GINASTERA:
AN ANALYSIS OF HIGHER LEVEL STUDENTS

Marta Vela

RESUMEN

El presente trabajo pretende ofrecer herramientas al alumnado de nivel superior acerca de determinados parámetros analíticos, la forma, fundamentalmente, que inciden en dos moldes estilísticos fundamentales, forjados, a lo largo del tiempo, en el género de la música instrumental, la forma tripartita, procedente, a su vez, de la binaria, y la forma cíclica. Una vez agotados estos modelos, tras el largo período clásico-romántico, los compositores comenzaron a mezclar estas estructuras con otros métodos de organización, como la sección áurea, sobre todo, en la primera mitad del siglo XX, donde tuvo lugar una gran corriente neoclásica. De este modo, la *Danza de la moza donosa*, perteneciente a la *suite de las Danzas argentinas Op. 2*, de Alberto Ginastera, se presenta como un ejemplo paradigmático de la fusión entre los moldes reseñados –forma tripartita, cíclica y áurea–, en el que autor supo aunar las formas tradicionales de la música académica europea junto al folclore argentino, en suma, dos de las características preeminentes de la música neoclásica, la recuperación de elementos del pasado y la inclusión de la música popular, cuyo estudio puede ayudar al alumnado a la comprensión de la obra musical a través de la forma.

PALABRAS CLAVE

Análisis, Forma musical, Neoclasicismo, Forma sonata, Ritornello, Sección áurea

ABSTRACT

The present work intends to offer tools to higher level students about certain analytical parameters, the form, fundamentally, that affect two fundamental stylistic molds, forged, over time, in the genre of instrumental music, the tripartite form, coming, in turn, from the binary, and the cyclic form. Once these models were exhausted, after the long classical-romantic period, composers began to mix these structures with other methods of organization, such as the golden section, especially in the first half of the 20th century, where a great neoclassical current took place. In this way, the *Danza de la moza donosa*, belonging to the suite of *Danzas argentinas Op. 2*, by Alberto Ginastera, is presented as a paradigmatic example of the fusion between the outlined molds –tripartite, cyclical and golden form–, in the author knew how to combine the traditional forms of European academic music with Argentine folklore, in short, two of the preeminent characteristics of neoclassical music, the recovery of elements from the past and the inclusion of popular music, whose study can help the students to the understanding of the musical work through the form.

KEYWORDS

Analysis, Musical form, Neoclasicism, Sonata form, Ritornello, Golden section

INTRODUCCIÓN

La música, en tanto que lenguaje artístico de contenido altamente simbólico, se aleja del significado «cotidiano» (Gómez Redondo, 1994: 30) del habla tras una condición enigmática reseñada por Adorno: «todas las artes son enigmas [...] El carácter enigmático, bajo su aspecto lingüístico, consiste en que las obras dicen algo y a la vez o ocultan [...] La música, más que las otras artes, es prototipo de esto, toda ella enigma y evidencia a la vez» (1971:161-162). Por este motivo, la forma de la música posee una importancia capital, no sólo como herramienta compositiva, sino, también, como elemento básico de comprensión y recepción para el oyente –y, por ende, también para el intérprete–: «hay aquí, aparentemente, un interés no subjetivo, sino objetivo; dicho de otro modo, nos encontramos en frente de ese goce que el individuo siente en contemplar la forma que reviste la expresión de sus propios sentimientos» (Riemann, 1914: 99), como han reconocido diversos estudiosos desde el punto de partida de Riemann (1914:99), uno de los primeros teóricos del análisis musical: «según Hugo Riemann, la forma es la unidad en la diversidad (...) Resulta relativamente sencillo analizar una composición a partir del texto; más difícil es sentir la forma, y aún más difícil es penetrar la psicología de una obra».

Sin embargo, aunque la forma musical resulte imprescindible en el ámbito analítico, también se puede hablar de un nivel individual, psicológico, íntimo; emocional, si se quiere, como en cualquier rama artística: «sólo entonces pasamos del contenido de la música, encanto sonoro, variaciones de entonación de intensidad y de movimiento, al elemento formal propiamente dicho que no podríamos, por lo demás, representarnos sin el contenido que le justifica» (Riemann, 1914:99). En el complejo mundo de la música contemporánea, incluso, que ha reinterpretado el concepto de estructura a partir de estrategias como la sección áurea o las distribuciones aleatorias, la forma cobra un papel fundamental en la organización de los sonidos.

Antes de la destrucción del sistema tonal, propiciada por las vanguardias europeas de entreguerras, la forma musical de Occidente, tal cual se conoce desde el surgimiento del género puramente instrumental, puede entenderse desde una amplia variedad resumida, básica-

mente, en dos únicos esquemas, el tripartito y el cíclico, maridados de manera magistral en la *Danza de la moza donosa* de Alberto Ginastera.

LA FORMA MUSICAL COMO ESTRUCTURA

La música –«al parecer, la más irreal de las artes» (Furtwängler, 2011:64)– necesita de la intervención de la forma para existir, necesita, entonces, un «acto generador» (Kühn, 2007:17), en la definición de Kühn. Así lo entendieron los compositores en los albores del siglo XVII, cuando el género instrumental se abría camino, separado de la música vocal, una vez el texto dejó de ser soporte obligatorio de la estructura musical, dado su lenguaje «exclusivamente artístico y que cuenta, en base a esto, con una estructura y una sintaxis propias» (Fubini, 2005:58). Fue entonces cuando surgieron las primeras formas instrumentales, la fuga, el *capriccio*, el *ricercare*, la *canzona*, etc., todas ellas de carácter contrapuntístico, paradójicamente, a imitación de la música cantada del siglo XVI, mientras que el género vocal se nutría de la monodia sobre un acompañamiento de acordes, unión perfecta entre lo vertical y lo horizontal, las dos dimensiones de la música¹.

Kühn ha reflexionado sobre la influencia de la forma no sólo desde la perspectiva de la estructuración del discurso musical, sino, también, de la evolución de ésta a través del tiempo, en una dimensión diacrónica que puede observarse de manera «histórica» (Harnoncourt, 2006), en cuanto a la unión de todos los elementos conformantes de la obra, fenómeno definido por Ansermet como «relaciones internas» (Ansermet, 200:40) –«ramificaciones», dice Kuhn (2007)–, o «asociaciones», según Mantel (2010:183-183), en una suerte de gran «mosaico» (Solti en Matheopoulos, 2004:36; Thielemann, 2013:75), la obra musical:

Sólo el modelado consciente transforma una serie de notas en los más diversos tipos de manifestaciones inteligibles, crea relaciones entre partes o hace que se enfrenten ásperamente; en distintos momentos y, de diferentes maneras, ese

¹Incluso, existe una tercera, la profundidad –la armonía–, referenciada en Bonet (2008).

modelado apunta a una *relación* y a una *coherencia* tanto de los detalles musicales como del conjunto. Porque el tipo de conformación depende de la noción que se tenga de la forma: en las diversas transformaciones de un compositor, la forma musical representa modos *históricos de pensamiento*. Ambos hechos son igual de importantes: la propia *idea formal*, que se revela tanto en las ramificaciones internas como en la manufactura exterior de una obra, y la *transformación histórica* de esa idea (Kühn, 2007:17).

Otros autores, Schönberg (1990), en particular, comparan el poder estructurador de la forma musical con los mecanismos vitales de un ser vivo, constantes, pero no exactamente repetidos. De hecho, en los últimos años del siglo XIX, Lussy (1945) había comparado el compás binario con la respiración de un ser humano consciente, y, en cuanto al ternario, con la respiración durante el sueño:

Utilizada en un sentido estético, la palabra forma quiere decir que una pieza está «organizada», es decir, que consta de elementos que funcionan como los de un «organismo» vivo. Sin organización la música sería una masa amorfa, tan ininteligible como un ensayo sin signos de puntuación, o tan inconexa como una conversación que salta sin propósito alguno de un tema a otro. Los requisitos fundamentales para la creación de una forma inteligible son la «lógica» y la «coherencia». La presentación, desarrollo e interconexión de las ideas deben estar basadas en un «parentesco o relación». Las ideas deben diferenciarse según su importancia y su función. Es más, uno sólo puede entender lo que puede guardar en la mente. Las limitaciones mentales del hombre le impiden aferrarse a cualquier cosa demasiado extensa. Así la subdivisión apropiada facilita la comprensión y determina la «forma» (Schoenberg, 1990:11-12).

En la opinión de Swarowsky, es el parámetro de la forma quien tiene el mayor poder arquitectónico sobre el resto de los elementos; así, el conjunto del discurso musical se somete a la forma como garantía de coherencia: «el total de una obra no se representa solamente por su discurso puramente musical, por su temática, su desarrollo y su conexión, sino en el mismo modo, también, por la instrumentación, la dinámica, el fraseo, etcétera, por tanto, en la obra hay que concebirlo *todo* como *interpretación*

de la forma» (Swarowsky, 1989:31). Por su parte, Furtwängler ha achacado la aparición de fenómenos ajenos a la propia construcción de la música –como la música programática– a la falta de forma musical, mientras que Zama-cois ha resumido la misma situación en pocas palabras: «no es suficiente la *inspiración* de las ideas musicales; es necesaria también la *inspiración* en la manera de tratarlas» (2002:2):

Cuando se ha perdido el sentido de la forma real y de su origen en la improvisación, se buscan sucedáneos, remedios y soportes para salvar el edificio que se tambalea. Durante un tiempo pareció que el programa literario ofrecía este soporte. Más adelante, los músicos evitaron la música abstracta y empezaron a escribir sólo para el teatro. Se aferraron al drama y finalmente se limitaron a la representaciones coreográficas. Cuanto más incapaces se veían de crear de acuerdo con las leyes de la música y de pensar en las formas nacidas desde dentro, mayor se volvió su necesidad de cambios introducidos desde fuera (Furtwängler, 2011:56).

De este modo, la forma se revela como un elemento fundamental en la organización del discurso, cuyos moldes estilísticos, ampliamente estudiados durante el siglo XX tras la senda de Riemann (Tovey, 1944; Davie, 1966; Gauldin, 2009), aglutinan determinados esquemas que se explicarán a continuación.

FORMAS TRIPARTITAS, FORMAS CÍCLICAS, FORMAS ÁUREAS

A fin de cuentas, estos moldes no son tan diversos como cabría esperarse, pese al paso del tiempo y, por ende, a la evolución de los «modos históricos de pensamiento» aludidos anteriormente. Pueden resumirse, de hecho, en patrones binarios y ternarios, al igual que el ritmo, incluidos sus respectivos múltiplos, de los que puede surgir, a su vez, una inmensa variedad. Kühn (2007) refiere «repetición» contra «diversidad», de sus correspondientes combinaciones; «contraste» y «ausencia de relación», en cuanto a la proporción de los cuatro parámetros en el discurso; Rosen distingue entre «formas cerradas y abiertas» (Rosen, 1987; 351) y, por otro lado, refiere la condición «dramática» (Rosen, 2010) de los temas de «oposición interior» propios del período clásico, gobernado desde la forma sonata, dado que «una abrumadora proporción de las formas

musicales está compuesta estructuralmente por tres partes», en la expresión de Schönberg (1990:143).

Podríamos considerar entonces dos formas distintas: el modelo cíclico («abierto») y el tripartito («cerrado») –procedente éste, a su vez, de los esquemas binarios de la música instrumental del siglo XVII, como la *sonata da camera* y, después, la *suite* o la *partita*–, esquemas que, en cualquier caso, conservan un origen común, en función, efectivamente, de la combinación en los aspectos de «repetición» y «articulación» de sus respectivos bloques conformantes. Antes del predominio de la forma sonata, que articula, aproximadamente, desde 1770, sinfonía, sonata y cuarteto, el llamado «acontecimiento de la reexposición» (Hill, 2010) sólo estaba presente en el *aria da capo*– la primera forma tripartita de la historia, de carácter vocal, trasladada, después, a la música instrumental– y en los movimientos externos (rápidos) del *concerto* tardobarroco, también llamado estilo *ritornello* (Kühn, 2003), cuya arquitectura consistía en la alternancia entre dos bloques enfrentados a todos los niveles, formal, textural, armónico e instrumental: lo repetido, el *ritornello (tutti)*, y lo contrastante, el episodio (*solo*). En el *concerto*, el *ritornello* se repetía en tonalidades vecinas a la principal, sobre todo, en la dominante, la subdominante o el relativo menor y, asimismo, podía aparecer completo o extractado, según la costumbre de la ópera del siglo XVII, donde se usaba a la manera de un interludio instrumental entre los fragmentos cantados. Por su parte, el episodio, no sólo servía de esparcimiento virtuoso para el solista, en contraste con el *tutti*, sino que, además, ofrecía una sección armónicamente más inestable, tendente a la secuencia e instrumentalmente más despejada en cuanto al volumen del conjunto. Otro tanto ocurrió con la fuga –cuya textura contrapuntística procede de la música vocal del siglo XVI–, donde se aprecia la alternancia entre la entrada del tema, expuesto en varias tonalidades una vez agotada la principal, y el episodio (o divertimento), una sección contrastante, compuesta por elementos secuenciados, que alivia la concentración polifónica del bloque anterior, a la par que propicia la modulación para la siguiente aparición del tema².

2 El concierto italiano de la primera mitad del siglo XVIII, en autores como Vivaldi o los hermanos Marcello (todos ellos venecianos), poseía cinco ritornelli, con sus respectivos episodios intercalados; Johann Sebastian Bach,

No obstante, la propia forma del *concerto* incluía en sí misma una estructura tripartita, el ABA de la sección de *ritornello*, donde puede apreciarse, de nuevo, una frágil distinción, entre lo tripartito y lo cíclico:

El *antecedente* se caracteriza por su precisión motivica (...) El *fortspinnung* está menos perfilado que el comienzo. Enlaza, motivicamente, de modo más o menos inmediato, con el antecedente (...) proporciona impulso hacia adelante. Pero tal cosa ocurre sin el menor esfuerzo, más por asociación de elementos que porque se pretenda un objetivo. Por lo general, las secuencias coadyudan a esta impulsión (...) El *epílogo* está constituido por una cadencia más o menos ampliada y adornada. Una vez más se alimenta motivicamente de lo aparecido con anterioridad (Kühn, 2007: 56-57).

La muy calculada estructura de la sonata, tripartita, perfectamente equilibrada y contrastada a todos los niveles formales posibles –definida como «sofocante» (Rosen, 1986:123) y «extrema» (Kühn, 2007: 164-165)– fue la culpable, a todas luces, de su tremendo éxito, a falta, sin embargo, de los elementos que habían propiciado el triunfo entre el público de otras formas musicales del pasado, en el caso del *aria da capo* (con el lucimiento, hasta el límite, del cantante), o el del *concerto* (con la alternancia entre *solo* y *tutti*, y, de nuevo, remeitiendo al virtuosismo del intérprete).

Podríamos calificar la ventaja de las formas de sonata sobre las formas musicales anteriores como una claridad dramatizada: las formas de sonata se inician con una oposición claramente definida (la *definición* es la esencia de la forma) que se intensifica para resolverse después simétricamente. Debido a la claridad de esa definición y de la simetría, la forma individual era fácil de captar en las ejecuciones públicas; debido a las técnicas de intensificación y dramatización, fue capaz

un admirador del esquema italiano, cuyas obras había copiado en numerosas ocasiones, llegó a incluir hasta siete ritornelli en función de la extensión de la forma, al mezclar la forma *concerto* con la del *aria da capo* y su recapitulación literal, como puede apreciarse en algunos de los conciertos para teclado –muy claro, por ejemplo, en el caso del Concierto BWV 1054– y, también, muy especialmente, en el Concierto italiano BWV 971.

de mantener el interés de un auditorio grande. Como su expresión residía en gran medida en la estructura misma, no necesitaba el refuerzo de los adornos o el contraste del solo y *tutti*: podía ser dramática sin ser el acompañamiento de las palabras y sin el virtuosismo instrumental o vocal (Rosen, 1987:26).

Por otro lado, aparte de los ya mencionados *aria da capo* y *concerto*, las formas barrocas que contienen elementos repetidos de manera literal, la configuración de la sonata tuvo influencias de la forma rondó, de nuevo, una estructura alternante con estribillos y coplas que, sin embargo –resulta paradójico–, fue absorbida por la forma sonata en el último tercio del siglo XVIII, en el híbrido llamado rondó-sonata, buena muestra de la estrecha relación entre lo tripartito y lo cíclico, es decir, entre «repetición» y «diversidad».

La tercera parte [de la sonata] es a veces una repetición exacta (recapitulación) de la primera, pero otras es una repetición más o menos modificada. La segunda parte se organiza como un contraste. Esta forma puede derivarse del antiguo «rondó», en el que se insertaban interludios entre las repeticiones de un estribillo. La repetición satisface el deseo de escuchar de nuevo lo que agradó al principio y simultáneamente añade comprensión, un contraste. Sin embargo, es útil para evitar la posibilidad de la monotonía (Schoenberg, 1990:143).

Por este motivo, desde la segunda mitad del siglo XVIII el equilibrio formal, tonal, temático y motivico de la forma sonata –y su éxito entre el público, que anhelaba una música comprensible, agradable y, en cierto sentido, pegadiza, susceptible de ser recordada con facilidad, frente a las complejidades barrocas– se convirtió en el vehículo de expresión preferido para los compositores clasicistas, que elevaron su rango artístico hasta niveles que ninguna otra forma barroca, ni siquiera el *concerto*, había alcanzado en el pasado, de ahí su proporción «abrumadora» sobre el resto de las formas y su manifiesta influencia en el período romántico y en la primera mitad del siglo XX.

De hecho, otras formas barrocas, en origen, de estructura bipartita, como el *minuet* y el tema con variaciones –ambas bajo el influjo binario de la *suite*, en la primera mitad del siglo

XVIII–, adoptaron, durante el período clásico, un esquema tripartito, a varios niveles formales simultáneos, nuevamente, por la manifiesta influencia de la sonata sobre todas las formas de su tiempo.

Por lo que hace a las postrimerías del siglo XVIII, sonata era toda serie organizada de movimientos, y las proporciones de la música se modificaban según se tratara del movimiento inicial el movimiento central o el final. Todavía se empleaban las antiguas formas, como la fuga y el tema con variaciones, aunque muy transformadas; otras, como el concierto, la obertura, el aria y el rondó contienen, enterrados en su seno, vestigios de las antiguas formas; están también las danzas, sobre todo, minués, *ländler* y polonesas. Todo lo demás es sonata, es decir, música normal y corriente (Rosen, 1986:63).

De esta manera, las partes externas de la forma sonata, conocidas como exposición y recapitulación, estaban, a su vez, estructuradas en otro «aba» interno –como el *minuet*–, partiendo del área de la tónica inicial hasta la llegada a la de la dominante –o relativo mayor, en caso de tónica menor–, con un período de transición e inestabilidad armónica entre ambas: «...los tres acontecimientos aparecen resaltados por interrupciones de la textura (...) en la que el Primer Grupo, la Transición, el Segundo Grupo y el tema conclusivo constituyen, sin excepción, unas secciones nítidamente identificables» (Rosen, 1987:113). Frente a la rígida estructura de las partes externas, el sección central, el *desarrollo*, pretendía sorprender al oyente con la manipulación del material temático inicial y el recorrido por diversas tonalidades, distintas a la principal, conduciendo el discurso hacia un punto culminante –desde un punto de vista armónico, textural y temático, y, en el caso de la sinfonía, instrumental–, a partir del cual se regresaba a la recapitulación y, por ende, a la recuperación de la tonalidad inicial.

Por lo tanto, es imposible encontrar dos desarrollos iguales, aunque sí podemos hablar, como siempre, de *moldes*, en cuanto a la forma: «*un développement central peut donc se diviser en trois sections tonales: (1.) l'accentuation par une suite de modulations de la dissonance structurelle née de la modulation principale de l'exposition, (2.) l'articulation sur le point d'éloignement maximum puis, (3.) le retour au ton principal*» (Bartoli, 2001: 145-

146). Este «punto de máximo alejamiento» (desde la tonalidad principal, se sobrentiende), enunciado por Bartoli, venía marcado, en el período clásico, por la cadencia sobre el sexto grado en la tonalidad mayor, o bien, sobre la misma dominante, en caso de tono menor u otros tonos vecinos –por ejemplo, el quinto menor– y daba paso a la «retransición» (Rosen, 2005), una sección de enlace con la recapitulación donde tanto la tensión tonal como la temática se relajaban hasta la entrada del tono principal.

Con la muerte de Beethoven, en 1827 –y la de Schubert, al año siguiente– la forma sonata quedó casi congelada para la posteridad, y sus esquemas, aparentemente, dejaron de evolucionar desde 1830, durante la «primera oleada romántica» (Einstein, 2007), hasta que, poco después, adoptó la forma cíclica, como en la *Sonata en Si menor* de Liszt (1852), cuya estructura refiere los cuatro movimientos tradicionales concatenados, sin pausas intermedias, organizados en un único movimiento tripartito desde un típico esquema de exposición, desarrollo y recapitulación, pero elaborado, íntegramente, a partir de cinco temas, con un material temático común de tres únicas células motívicas.

The formal structure (four movements –*allegro*, *adagio*, *scherzo*, and *finale*– compressed into a single movement with exposition, development, and recapitulation) and the technique of thematic transformation that holds it together were worked out with equal elegance some years before by Schumann in the *Fantasy for Piano and Orchestra* (Rosen, 1998: 480).

De este modo, la *Sonata en Si menor* se convirtió en un símbolo de la independencia artística del Romanticismo, no sólo frente al Clasicismo, sino, también, a su forma principal, la sonata, y, de nuevo, se observa la delgada línea entre lo cíclico y lo tripartito, y la evolución conjunta de ambos esquemas a través del tiempo.

Y, un paso más allá, en los albores del siglo XX, tras casi un siglo que poco ahbía aportado a las anteriores estructuras cíclicas y tripartitas, huyendo de las formas tradicionales y del academicismo que las envolvía –renegando, en suma, de la música burguesa–, algunos compositores rompieron los moldes establecidos,

valiéndose de uno de los sistemas de estructuración artísticos más antiguos, a saber, la proporción áurea –sustentada por la serie de Fibonacci, el matemático del siglo XIII–, que, de hecho, se adivinaba, de manera implícita, en autores como Schubert, Beethoven o Haydn, en esquemas, sobre todo, ternarios, en forma de sonata (Autor, 2016). Paradójicamente, la recuperación de la sección áurea tuvo lugar justo antes (en el caso de Debussy) o, incluso, durante (en el caso de los músicos de entreguerras) el advenimiento de la corriente neoclásica que afectó a Europa desde 1920, en que se recuperaron las formas tradicionales, la sonata, la sinfonía, la fuga o el cuarteto.

Tal vez, todas las estructuras formales heredadas a través del estilo, con sus respectivas proporciones, que habían permanecido implícitas en la música antes del siglo XX se hicieron conscientes a partir de la sección áurea, que las dotó de una perspectiva científica, sistemática, si se quiere, que los propios compositores buscaban como contraste a la imaginaria romántica, como escribió Debussy a su editor Durand en 1902: «You'll see, on page 8 of *Jardins sous la pluie*, that there are a bar missing, my mistake, besides, as it's not in the manuscript. However, it's necessary, as regards number, the divine number, as Plato and Mlle Liane de Pougy would say, each admirably for different reasons» (Howat, 1989:6).

«Seguimos a la naturaleza en composición» escribió Bartók, y fue de hecho dirigido por los fenómenos naturales al descubrimiento de esas regularidades. Constantemente aumentaba su colección de plantas, insectos y especímenes minerales. Llamaba al girasol su planta favorita, y era extremadamente feliz cuando encontraba pinas de abeto colocadas en su mesa de trabajo. Según Bartók, «también la música folclórica es un fenómeno de la naturaleza. Sus formaciones se han desarrollado espontáneamente al igual que otros organismos naturales vivos: flores, animales, etc.» (Lendvai, 2003:39).

Por tanto, la proporción áurea –que podemos observar en obras tan variopintas como el *Partenón* de Atenas, la *Gioconda* de Da Vinci, las *Meninas* de Velázquez... o el diseño mismo de las tarjetas de crédito (Corbalán, 2010)– fue uno de los recursos estructurales más utilizados del siglo XX, dado que los compositores la utilizaron, al igual que en las artes figurativas,

para delimitar la organización interna de la obra, o bien, para establecer un punto culminante justo en la intersección de dos segmentos determinados.

De esta forma, en una época en la que la vanguardia se mimetizaba con lo tradicional, incluso, con lo popular, la proporción áurea se utilizó para enfatizar la estructura de las formas tradicionales, de hecho, todas las formas del pasado, tanto las tripartitas como las cíclicas, fueron recuperadas por los compositores neoclásicos hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial.

NEOCLASICISMO

Circa 1920, el Neoclasicismo ocupó toda la música europea, a excepción del pequeño grupo de compositores dodecafónicos de Viena, completamente minoritario hasta después de 1945, que también contribuyó, a su manera, a esta tendencia, dado que cultivó con esmero todas las formas tradicionales de la música alemana, particularmente, las contrapuntísticas, el canon y la fuga. Como en el caso de otras denominaciones artísticas –«impresionismo», por ejemplo–, «neoclásico» surgió como un término peyorativo desde el primer momento, porque hacía alusión a la imitación manifiesta del período clasicista que, paulatinamente, se extendió a todos los estilos instrumentales, particularmente, Barroco y Romanticismo.

A movement of style in the works of certain 20th-century composers, who, particularly during the period between the two world wars, revived the balanced forms and clearly perceptible thematic processes of earlier styles to replace what were, to them, the increasingly exaggerated gestures and formlessness of late Romanticism. The history and evolution of the term in all its aspects have been traced by Messing. Since a neo-classicist is more likely to employ some kind of extended tonality, modality or even atonality than to reproduce the hierarchically structured tonal system of true (Viennese) Classicism, the prefix «neo-» often carries the implication of parody, or distortion, of truly Classical traits (Whittal, 2001).

Durante los primeros años de posguerra, los compositores de la época optaron por alejarse de la tonalidad, pero de manera muy moderada, recuperando las formas tradicionales como la fuga, la *suite*, la sinfonía y la sonata.

De este modo, la corriente neoclasicista propugnaba, para desesperación de Schönberg (2007), que un mismo compositor podía escribir, frente a las costumbres del pasado, en cualquiera de los estilos anteriores, y, aunque algunos compositores optaron por la imitación fiel de algunos de estos estilos, otros prefirieron la recreación modernista de los mismos.

Stravinsky fue uno de los precursores de este particular «multi-estilo» de la vanguardia de entreguerras, y así lo defendió en su particular manifiesto, *Poética musical* (Stravinski, 2006), una serie de conferencias dictadas en la Universidad de Harvard, entre 1939 y 1940, poco antes de su adhesión del método dodecafónico, en la década de los cincuenta, tras la muerte de Schönberg en 1951. En Stravinsky podemos observar este fenómeno, sobre todo, en la rica tradición rusa del *ballet*, donde pueden encontrarse innumerables ejemplos, *Apollon musagète* (1928), inspirado en Lully y en el barroco francés; *Pulcinella* (1920), basado en el preclasicista Pergolesi, o en la evocación de la sonoridad romántica, *El beso del hada* (1928) y *Mavra* (1922), ambos inspirados en el lenguaje musical de Tchaikovsky.

La corriente neoclasicista, a pesar de su manifiesta heterogeneidad, permaneció unida en el concepto de recreación de los estilos del pasado, a través de una generación de compositores de muy diversa índole e, incluso, de puntos geográficos muy alejados entre sí, Italia, Francia, Reino Unido, Alemania, Rusia, Centroeuropa y etc.

A grandes rasgos, el panorama más allá de las fronteras ofrecía una gama de matices amplia pero, en principio, nada que contradijese al concepto general de “Neoclasicismo”: Milhaud y Honegger, Ibert y Poulenc, Tippett y Britten, Malipiero y Casella, Beck y Sutermeister, Martinu y Prokofiev, todos ellos estaban adscritos a él en mayor o en menor medida, ocasional o sistemáticamente, y lo habían readaptado, transformado o reelaborado (Dibelius, 2005:20).

Y, como no podía ser de otra manera, el Neoclasicismo cruzó el océano y llegó a América, donde había una gran cantidad de círculos de música culta, con un curioso intercambio, a saber, mientras la música popular americana conquistaba Europa, dejando huella, incluso, sobre la música europea de la época –por

ejemplo, en *Histoire d'un soldat*, de Stravinsky, observamos un tango y un *ragtime*—, los compositores americanos absorbían, a su vez, las tendencias de la música académica del viejo continente.

LA DANZA DE LA MOZA DONOSA DE GINASTERA: COMPENDIO DE FORMA

Concebida como una breve *suite* de danzas folclóricas, Alberto Ginastera compuso las *Danzas argentinas* en 1937, justo un año antes de su graduación como compositor en el Conservatorio Nacional de Buenos Aires, *Danza del viejo boyero (animato e allegro)*, *Danza de la moza donosa (dolcemente espressivo)* y *Danza del gaucho matrero (furiosamente ritmico e energico)*.

Perteneciente a la que el propio compositor definió como la primera de sus etapas creativas, el «nacionalismo objetivo» (Lezcano, Bianucci y Rodríguez, 2010:116), entre 1934 y 1947 —en comparación con el «nacionalismo subjetivo» de la década siguiente (1947-1957)— las *Danzas argentinas*, marcadas por la influencia de compositores como Alberto Williams (1862-1952), en particular, *En la sierra Op. 32* (ca. 1903), desprenden un fuerte contraste estilístico, con la utilización de elementos propios del folclore argentino, por un lado, y, por el otro, con la asimilación de buena parte de la corriente neoclásica europea, sobre todo, en los parámetros formal, temático y armónico:

Considerado unánimemente como uno de los compositores latinoamericanos más destacados del siglo XX, Ginastera fue una de las figuras hegemónicas del nacionalismo musical argentino. Sus célebres tres danzas argentinas para piano, compuestas en 1937, gozaron de inmensa popularidad desde el momento mismo de su estreno y actualmente forman parte indiscutible del canon de la música académica argentina (Plesch, 2002:25).

Desde un esquema evidentemente tripartito, la *Danza de la moza donosa* se revela como el movimiento interno de la obra, cual obra de tres tiempos, *concerto*, *sonata*, *sinfonía*, etc., y ha sido considerada, generalmente, a la luz de la idea decimonónica de la música de salón, a saber, lírica, melancólica y sencilla, ubicada dentro de la rica tradición del pianismo europeo del siglo XIX. Asimismo, la posición de

esta danza como segundo movimiento posibilita la interpretación del contraste desde una perspectiva de género, dado que la *moza* se constituye como obra *femenina*, en la mejor tradición clásico-romántica del contraste, frente al *viejo* y al *gaucho*, los dos movimientos externos, de carácter rítmico y viril, en suma, *masculinos* (Plesch, 2002:29). De hecho, esta organización formal podría adherirse a la expresión de Neuhaus en cuanto al movimiento interno de la *Sonata Op. 27/2* de Beethoven —apócrifamente llamada *claro de luna*—, por tanto, la *Danza de la moza donosa* también podría considerarse «una flor entre dos abismos» (Neuhaus, 1987).

En el apartado formal, la *Danza de la moza donosa* presenta una enorme versatilidad estructural, que resulta una síntesis de forma tripartita, cíclica y áurea, recogiendo en sí toda la tradición instrumental anterior, paradójicamente, desde la idea estética del folclore argentino, dado que, en realidad, la corriente nacionalista procedía también de Europa. Como resulta evidente, la obra contiene tres secciones, ABA', donde se aprecia una forma (aparentemente) simétrica, con dos partes externas, de similar extensión, y una central, un poco más larga, contrastante con las otras en tonalidad, textura y dinámica, pero dentro de las áreas armónicas esperadas, tónica menor, relativo mayor y regreso al punto de partida:

Tabla 1. Estructura de la obra

Sección A	Sección B	Sección A'
cc. 1-24	cc. 25-60	cc. 59-81
La menor	Círculo de quintas	La menor

Se observa una calculada dimensión de contraste a todos los niveles constructivos de la obra, con una gran concentración de parámetros en disposición de oposición, casi tan «sofocante» y «extrema» como la de las obras del período clásico. Si bien la forma de la frase, en todas las secciones, se corresponde con el llamado tipo «*periode*» (Kühn, 2003) —es decir, una estructura simétrica, de cuatro compases, compuesta por dos semifrases de dos, en relación de antecedente y consecuente, un período de «repetición» (Motte, 2010)—, el autor dosifica a la perfección el mismo material temático,

caracterizando los dos perfiles melódicos de cada una de las secciones, acéfalo para las externas, anacrúsico para la interna. De igual forma, las partes externas contienen una introducción de tres compases cada una, de nuevo, en forma simétrica, que, sumados a los dos compases de cierre, en el *molto lento*, suponen, asimismo, una estructura de ocho compases. En cuanto al acompañamiento, surgido de un ritmo «lombardo» (Quantz, 2015) (sucesión del patrón corchea-negra), se aprecian dos esquemas ligeramente diferentes, en función de la sección, aunque unidos por la condición danzable de la obra, el primero, determinado por una sucesión de la cadencia perfecta, más estático armónicamente hablando, en la tonalidad de La menor, compases 1-24 y 59-81; el segundo, en forma de arpeggios desplegados, más dinámico, propiciado por el tránsito de la armonía a través del círculo de quintas, entre los compases compases 25-58, la sección central.

Otro tanto puede decirse de la exquisita combinación entre consonancia y disonancia, en el marco de la tonalidad tradición, en especial, en las partes externas, pero acentuada en la central, según las directrices neoclásicas, con tensiones armónicas de todo tipo, séptimas de especie, novenas, oncenas y treceñas, sonoridades que culmina en la armonización de la melodía octavada, entre compases 45-52, en una suerte de acordes *racimo*, casi a la *Messiaen*, cuya manifiesta disonancia, empero, aparece atenuada por la fuerza acústica de la combinación interválica de la mano izquierda, en cuartas, quintas y octavas, pertenecientes a

la serie de armónicos naturales.

En cuanto a las áreas tonales, se observa un esquema tradicional de sonata, con las partes externas en la tonalidad principal –a la que se agrega una breve flexión sobre el relativo mayor, Do mayor, en la sección inicial–, mientras que la parte central contiene, cual desarrollo, una sección de inestabilidad armónica, *quasi fortspinnung*, con bloques secuenciados por intervalos de quinta y/o cuarta.

A continuación, se ofrece la estructura del desarrollo, de igual manera, en forma tripartita, de dimensiones ligeramente menguantes:

Tabla 2. Estructura de la sección central

a	a'	retransición
cc. 25-40	cc. 41-52	cc. 53-60
Do mayor	Do mayor La mayor Do mayor	La menor (pedal de V)

De este modo, la sección central cumple las directrices marcadas por Bartoli en cuanto a la forma sonata: «*l'accentuation par une suite de modulations de la dissonance structurelle née de la modulation principale de l'exposition*», desde la anacrusa del compás 25 hasta el 40, en efecto, con una modulación sobre Do mayor, el relativo mayor de la tonalidad principal, es decir, La menor, que aparece, por primera vez, en los compases 12-16; «*l'articulation sur le*

Figura 1. *Danza de la moza donosa*, cc. 1-11.



Figura 2. Danza de la moza donosa, cc. 51-61.

The musical score consists of two systems of music. The first system, labeled "retransición", spans measures 51-55. It begins with a *dim.* marking and includes a *p* dynamic. The second system, labeled "recapitulación", spans measures 56-61. It starts with *pp* dynamics and includes a *a Tempo* marking, followed by a *Rit.* marking at the end.

point d'éloignement maximum puis», desde el cambio de textura, en la anacrusa del compás 41, con los acordes *racimo*, que conducen el discurso desde La mayor –tono homónimo de la principal, cc. 45-48–, hasta la culminación de la obra, desde el regulador del compás 48 (reforzada la anacrusa con tres corcheas, en lugar del patrón de dos unidades) hasta el final del área de clímax, en el compás 51; finalmente, «*le retour au ton principal*», la retransición, desde el *diminuendo* de la anacrusa del compás 53, un período de transición entre la sección central y la recapitulación, donde se prepara el regreso a la tonalidad principal, a partir de un pedal de dominante, conectado con el *a tempo*, en el compás 59.

De este modo, se observa una típica estructura tripartita, con todos los elementos propios de la forma sonata, más allá del esquema ternario y, sobre todo, un cuidadoso afán por el contraste de los elementos conformantes del discurso a todos los niveles.

Sin embargo, a través de un análisis más exhaustivo podremos encontrar, dentro de la misma forma sonata, otro modelo tripartito interno, procedente de la forma cíclica, a saber, un *ritornello*, incrustado en la primera sección de la obra, con sus tres secciones prescriptivas. La organización formal de este inesperado *ritornello* viene remarcada, de nuevo, por un contraste textural que parte de un esquema dual: *vordersatz* (textura homofónica), *fortspinnung* (textura contrapuntística) y epílogo (textura homofónica), como observamos en el siguiente diagrama:

Tabla 3. Estructura de la primera sección

<i>vordersatz</i>	<i>fortspinnung</i>	epílogo
cc. 4-11	cc. 12-19	cc. 20-24
melodía acompañada	contrapunto a dos voces	melodía acompañada

Así pues, «el antecedente se caracteriza por su precisión motívica» (compases 4-11 –tras una breve introducción de otros tres, con un patrón de acompañamiento muy definido, protagonizado por el mencionado ritmo «lombardo»–, con dos diseños melódicos, frente a la regularidad del acompañamiento, gobernados por lo irregular, la entrada acéfala y la síncopa, sobre una arquitectura armónica elaborada por la alternancia de tónica-dominante; «el *fortspinnung* está menos perfilado que el comienzo (...) proporciona impulso hacia adelante (...) las secuencias coadyudan a esta impulsión» (compases 12-19), con dos bloques secuenciados a nivel rítmico, melódico y armónico, el primero, en Do mayor, el segundo, en La menor, ya en el enlace con la tercera parte de la estructura, incluso, aparece el típico motivo de cuartas sucesivas, sol-do, mi-la; «el epílogo está constituido por una cadencia más o menos ampliada y adornada. Una vez más, se alimenta motívicamente de lo aparecido con anterioridad» (compases 20-24), con el regreso a La menor, en un cierre inequívoco, marcado, incluso, por una alteración del *tempo*..., con el *ritardando* y su posterior reanudación, conectada ya, directamente, con la segunda sección de la obra:

Figura 3. Danza de la moza donosa, cc.1-24.

Dolcemente espressivo

pp

legato

p cantando

vordersatz

fortspinnung

mf

dim.

p

Rit.

a Tempo

pp

epílogo

Contra la idea de recapitulación literal de la forma sonata, el *ritornello* no se reproduce en la tercera sección de la obra, presentado solamente un esquema binario a través de dos frases (cc. 62-78) y su correspondiente introducción, procedente del comienzo, compases 59-61. Sin embargo, frente a las simétricas formas del período clásico-romántico –el estático patrón de acompañamiento, la forma de la frase, tipo *periode*–, pronto se descubre que la asimetría es una característica que gobierna

la estructura de la obra a través de la sección áurea: si multiplicamos el total de compases, 81, por el número *dorado*, 0.618, el resultado no nos remite a la mitad justa de la obra, sino un poco más adelante, justamente, al compás 50 ($81 \times 0.618 = 50,058$), donde se encuentra la caída en Do mayor, en el área de clímax de la obra, y su límite de registro grave, tras el regulador y el *fortissimo* del compás precedente –G.S., *golden section* (Howat, 1989; Lendvai, 2002)–.

Figura 4. Danza de la moza donosa, cc. 47-51.

ff

G.S.

50,058

Figura 5. *Danza de la moza donosa*, cc. 80-81.



Se observan, además, otros elementos tradicionales, más allá de la forma, transformados por la estética modernista propia del período de entreguerras, que no busca romper la tonalidad, sino *enriquecerla* por medio de elementos modales y/o cromáticos, como la sexta añadida, *dórica*, esto es, modal, que aparece desde el compás 5, coincidiendo con el acorde de dominante; de hecho, ya en la primera mitad del siglo XVIII, Rameau (1744) había hablado de las «*sixtes ajoutées*» (añadidas), otorgándoles, eso sí, una función de subdominante, sin tensión armónica alguna. Es esta misma sexta *dórica* la que propicia la cadencia *picarda* que encontramos al final de la obra, en los compases 80-81, con un largo pedal de la nota fundamental de la tonalidad principal, mantenida con el pedal, a la que se suma la quinta justa, durante el ascenso, y, posteriormente, la tercera mayor, do sostenido, la sexta *dórica*, el fa sostenido, y un fa natural, disonante con el resto, destinado a proporcionar un color novedoso en un proceso tan tradicional como la manida tercera de *picardía*.

De esta manera podemos apreciar una muestra de recursos tradicionales reelaborados según un enfoque modernista –enriquecida, colorista, cromática–, justo uno de los axiomas estéticos principales de la época neoclásica.

CONCLUSIONES

Las estructuras cíclicas y tripartitas resumen toda la historia de la forma en la música desde el surgimiento del género instrumental, en torno a comienzos del siglo XVII, cuando el texto abandonó su hasta entonces imprescindible papel de soporte para la música, ante el progresivo auge de aquella que no era cantada.

Posteriormente, la forma tripartita, procedente de los esquemas binarios del último período barroco, se adueñó de todas las estructuras del período clásico, en alternancia con las formas cíclicas, *rondeau* y *concerto*, cuya influencia

sobre la forma sonata había sido sumamente importante, a causa de sus aportaciones en el equilibrio del material repetido y el contrastante. De este modo, la sonata se adueñó de todas las formas –*rondeau*, *minuet*, tiempo lento, tema y variaciones– en el último tercio del siglo XVIII, imponiendo, no sólo su estructura tripartita, sino, también, sus combinaciones fijas en cuanto a las áreas tonales elegidas.

Y durante un tiempo, casi todas las formas importantes se empezaron a parecer a las sonatas: el rondó se convirtió en rondó-sonata, con un desarrollo en toda regla y recapitulación. El movimiento lento absorbió todas las «formas sonata», al principio, con desarrollos rudimentarios que después se hicieron completos. Los minués y *scherzi*, tras la primera barra doble, adquirieron también desarrollos prolongados, incluso, después, marcaron sus mitades iniciales, que a la sazón se habían convertido en exposiciones, con una clara sección en la dominante, que, al final, se repetía en la tónica. Por último, los tríos de los *scherzi*, que siempre habían sido más sencillos y menos desarrollados, fueron asumiendo, paulatinamente, algunas de las características más complejas de la sonata, de modo que, a partir de entonces, hubo una sonata enmarcada por otra (Rosen, 1986:60).

De este modo, desde la idea ternaria de la forma sonata, con el paso del tiempo se crearon otras estructuras tripartitas a diversos niveles discursivos (Rosen, 1987), dirigidos siempre desde la idea de oposición (2010:366), típicamente clasicista, que se adueñó de todos los parámetros de la música. Fue la sonata quien estuvo sometida a la dicotomía que hemos presentado desde el principio, con su forma ternaria, convertida, en ocasiones, en forma cíclica, a menudo, con todos los movimientos encadenados y procedentes del mismo material temático, como había ideado Beethoven a comienzos del siglo XIX.

De hecho, en el ámbito de la música académica, la forma sonata, por su enorme prestigio y su *abrumadora* preeminencia en el género instrumental, fue considerada como medida de un verdadero compositor, como el logro máximo de la música instrumental, antes de la destrucción de la forma tradicional a partir de 1945.

En el caso de algunos compositores, esta forma proporciona un revestimiento *decente* de respetabilidad, algo que, de otra manera, podría aparecer como una frívola condescendiente social con los gustos de los ejecutantes y virtuosos. El mismo Debussy, que al principio, igual que Schumann, había sido un enemigo implacable de esa forma, fue ganado al final de su vida por el tipo de perspectiva clasicista que implica hoy en día la forma sonata (Rosen, 1987:366).

En este sentido, otro tanto se podría decir de Ginastera, quien ni siquiera había acabado de estudiar en el momento en el que compuso las *Danzas argentinas Op. 2*, situación de la que se infiere un ansia de respetabilidad, perfectamente comprensible en un joven primerizo que poseía, pese a su juventud, un profundo conocimiento de las formas académicas europeas, por un lado, y, por el otro, del folclore argentino y sus predecesores en el género, en suma, todos los ingredientes necesarios en la música neoclásica. De hecho, la *Danza de la moza donosa*, tiempo central de la obra, se revela como la síntesis perfecta de los moldes formales tradicionales, las formas tripartita y cíclica, la sonata y el *ritornello*, y como colofón, la sección áurea, típico recurso de la música del período del entreguerras.

Ginastera, por tanto, se erige como gran condecorador de las formas europeas y, llevando a cabo un asombroso sincretismo de las mismas, escondidas tras el trasunto del folclore argentino y el hábil uso de recursos modernistas, como las notas extrañas, sobre todo, la bordadura y la apoyatura, que, sin embargo, no impiden una concepción, como se ha visto, completamente tonal de la obra.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1971). *Teoría estética*. Madrid: Taurus.
- Ansermet, E. (2000). *Escritos sobre música*. Barcelona: Idea Música.
- Bartoli, J. P. (2001). *L'harmonie classique et romantique*. Paris: Minerve.
- Bonet, N. (2008). *Principios fundamentales de la armonía*. Barcelona: DINSIC Publicaciones musicales.
- Brendel, A. (2013). *De la A a la Z de un pianista*. Barcelona: Editorial Acantilado.
- Corbalán, F. (2010). *La proporción áurea, el lenguaje matemático de la belleza*. Barcelona: RBA.
- Davie, C. (1966). *Musical Structure and Design*. New York: Dover.
- Dibelius, U. (2005). *La música contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Akal.
- Einstein, A. (2007). *La música en el período romántico*. Madrid, Alianza, 2007.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Furtwängler, W. (2011). *Conversaciones sobre música*. Barcelona: Acantilado.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro*. Barcelona: Acantilado.
- Hill, J. (2010). *La música barroca*. Madrid: Akal.
- Howat, R. (1989). *Debussy in proportion: a musical analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Gauldin, R. (2009). *La práctica armónica en la música tonal*. Madrid: Akal.
- Gómez Redondo, F. (1994). *El lenguaje literario*. Madrid: Edaf.
- Kühn, C. (2003). *Historia de la composición musical en ejemplos comentados*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

- (2007). *Tratado de la forma musical*. Madrid: Mundimúsica.
- Lendvai, E. (2003). *Béla Bartók: un análisis de su música*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.
- Lezcano, E.; Bianucci, P.; Rodríguez, P. «Ginastera nacionalista», *Arte e investigación*, (2010) pp. 116-122.
- Lussy, M. (1874). *Traité de l'expression musicale*. Paris, Heugel et Cie.
- (1945). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Mantel, G. (2010). *Interpretación. Del texto al sonido*. Madrid: Alianza Editorial.
- Matheopoulos, H. (2004). *Maestro*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Motte, Diether de la. (1998). *Armonía*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.
- (2010). *La melodía*. Roma: Ubaldini Editore.
- Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Plesch, M. (2002). "De mozas donosas y gauchos maternos", *HUELLAS... Búsquedas en Artes y Diseño*, n.º 2, pp. 24-31.
- Quantz, J. J. (2015). *Ensayo de un método para tocar la flauta travesera*. Madrid: Dai-rea.
- Rameau, J. B. (1744). *Traité de les accords, et leur succession, selon le système de la basse fondamentale*. Lyon: J. M. Bruyset.
- Riemann, H. (1914). *Elementos de estética musical*. Madrid, Daniel Jorro editor.
- Rosen, C. (1986). *El estilo clásico, Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Alianza.
- (1987). *Formas de sonata*. Barcelona: Labor.
- (1998). *The Romantic Generation*. Cambridge: Harvard University Press.
- (2005). *Las sonatas para piano de Beethoven*. Madrid: Alianza.
- Rosen, C. (2010). *Música y sentimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schoenberg, A. (1990). *Fundamentos de la composición musical*. Barcelona: Labor.
- (1990). *Funciones estructurales de la armonía*. Barcelona: Labor.
- (2007). *El estilo y la idea*. Alcorcón: Mundimúsica.
- Stravinsky, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.
- Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la obra*. Madrid: Real Musical.
- Thielemann, C. (2013). *Mi vida con Wagner*. Madrid: Akal.
- Tovey, D. F. (1944). *The Forms of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Autor. (2016). "La sección áurea en la música anterior a 1900". Logroño: *Unir Revista*.
- Whittal, A. (2001). "Neo-classicism", *Grove Music Online*. London: Oxford University Press.
- Zamacois, J. (2002). *Curso de formas musicales*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

ENTREVISTA

ARTURO MÁRQUEZ

Dr. José María López Prado
Dra. Beania Salcedo Moncad

RECIBIDO: 10/01/2022
ACEPTADO: 11/02/2022

MAESTRO ARTURO VÁZQUEZ

¹El compositor mexicano Arturo Márquez es uno de los compositores más célebres a nivel internacional del panorama musical mexicano de la música de concierto. El maestro ha sido acreedor a diversos galardones en México y el extranjero, entre ellos las medallas Bellas Artes, Mozart, Dr. Alfonso Ortiz Tirado y Orgullo Sonorense 2009, así como el California Institute of the Arts Distinguished Alumnus Award y el Premio Nacional de Ciencias y Artes 2009, por mencionar algunos. Asimismo, ha recibido numerosos homenajes en festivales de música de Latinoamérica, donde sus obras han sido interpretadas y han conseguido popularidad. Sus danzones son utilizados con mayor frecuencia en producciones balletistas alrededor del mundo, gracias a lo cual en 2004 el Festival Internacional de Música realizado en Caracas, Venezuela, fue denominado con su nombre.

Entrevistadores

Maestro Márquez¹, tuvimos la oportunidad de contar con su presencia en dos ocasiones en el marco del Festival Internacional de Música Mexicana de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León; la primera de ellas en el año 2018, en su tercera edición y la segunda en 2021 en la sexta edición. El primer concierto se realizó de manera presencial en la gran sala del Teatro de la Ciudad de Monterrey en México, y según recuerdo se le rindió un homenaje por su importante labor musical como compositor. La segunda intervención fue de manera Virtual desde su casa en Tepoztlán, México, de esa participación surge la incitativa de entrevistarle con el propósito de que nos comparta sus experiencias y anécdotas como creador de las cuatro obras orquestales que se interpretaron en su concierto homenaje del año 2018, por lo que agradecemos la oportunidad que nos brinda para emprender este diálogo.

Dr. José María López Prado

La primera obra que interpretó en el concierto de homenaje a su persona fue "Leyenda de Miliano"²; quisiéramos saber un poco más acerca de esta obra: ¿en qué año se escribió la obra?, ¿es producto de algún proyecto?, ¿dónde se estrenó, ¿tiene alguna anécdota que quiera compartirnos?

Maestro: Arturo Márquez:

Yo creo que todas las obras tienen sus anécdotas, sus conceptos, pero esta obra es bastante especial, fue un encargo de la Secretaría de

2 De acuerdo con el autor la palabra "Miliano" es como una plegaria profana que reclama y suplica que se cumpla el sueño zapatista, principio elemental de su raza, y que es traicionado día a día por intereses ajenos a su realidad mexicana. De ahí surge el primer movimiento de la obra *La leyenda de Miliano*. El compositor menciona que el primer movimiento de *Leyenda de Miliano* se titula *Plegaria*. "Es una reflexión sobre el documento que dio cauce al movimiento zapatista: el Plan de Ayala".

Turismo y Cultura Morelos por el Centenario de la Revolución Mexicana³ en el 2010, la empecé a pensar en el 2009 y la terminé en el 2010. Se estrena ya no recuerdo muy bien, me imagino que fue por abril o mayo; hablando de memoria, mi memoria siempre me falla, pero bueno es una obra bastante especial; La obra que es muy orquestal, empieza con acentos bastante fuertes, y tiene que ver con el lema de Zapata "Tierra y libertad"⁴

Asesinado el 10 de abril de 1919, Zapata⁵ es un símbolo, es una persona que se quiere, se respeta y se recuerda muchísimo, entonces, yo decidí hacer algo sobre Emiliano. Aquí, en Tepoztlán, él andaba con sus soldados en la calle Camino Real, donde vivo; él llegaba aquí donde está el restaurante Chapulín, el famoso chapulín, llegaba a hacer las reuniones con los tepoztecos. En mi tierra somos igualados, por qué le hablan por el primer nombre muy familiar, "Emiliano", yo tomo ese motivo, como en muchas obras, de lo que quiero escribir y lo transformo en música.

El primer motivo que ustedes escucharán en esa obra está gritando como si dijera "Tierra y Libertad"; en otros momentos si los alientos están cantando, están recordando a Zapata, están cantando la palabra Zapata. De hecho,

3 La Revolución Mexicana es el movimiento armado iniciado en 1910 para terminar la dictadura de Porfirio Díaz y que culminó oficialmente con la promulgación de la nueva Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, siendo ésta la primera a nivel mundial en reconocer las garantías sociales y los derechos laborales colectivos.

4 "Tierra y libertad" "Tierra y libertad" es una frase utilizada como lema de las luchas campesinas por la reivindicación de los derechos de tierras. En México, fue el lema del Partido Liberal Mexicano y es asociada con la revolución mexicana y la figura del caudillo Emiliano Zapata, líder del Ejército Libertador del Sur.

5 Zapata fue asesinado el 10 de abril de 1919 en la hacienda de Chinameca, Morelos, en una emboscada preparada por Jesús Guajardo, oficial del ejército carrancista bajo las órdenes de Pablo González. El plan comenzó a fraguarse un mes atrás. Fue un asesinato de Estado, decidido y llevado a cabo desde el más alto nivel del gobierno mexicano, orquestado por el general González y del que el presidente Venustiano Carranza estuvo enterado.

es una especie de obra coral, pero sin letra o con la letra no cantada, más bien canción sin palabras, pero esto es canción con palabras, pero que no se canta.

La obra está desarrollada básicamente en dos motivos, ya al final, se hace una especie de marcha fúnebre, que no es fúnebre, porque Zapata vive todavía en los corazones de los morelenses, especialmente en el de aquellos no creyeron en su muerte. Es una marcha, es una danza que celebra digamos a Zapata, pero hay un motivo, es melancólica, es triste, es fúnebre, pero es una celebración, hasta se dice que el día que mataron a Zapata había cientos de cigarras cantando. Además, en Morelos hay muchas chicharras, y curiosamente esas empiezan a salir en abril, justo antes de que empezara a escribir la Leyenda de Miliano.

Yo soy muy creyente de los símbolos y cuando estaba haciendo ese movimiento, en mero abril, había chicharras cantando allá afuera, también recordaba la música tradicional de Morelos que es la famosa música de los chinelos⁶, y de repente, abajo del piano encuentro una chicharra muerta, porque después de la primavera salen a reproducirse y bueno... es un "cantadero" maravilloso para los que lo soportamos, y yo soy uno de ellos, entonces pensé que era alguien que me quería decir

⁶ La danza de los Chinelos consiste en pasos sencillos, rítmicos y saltados, con los que los Chinelos van moviéndose al compás de una interminable serie de sonos que interpreta la banda. Estos bailes aparecieron -según crónicas de Don Alejandro Ortiz Padilla- en el año de 1867, como una burla a los hacendados y ricos del pueblo, quienes gozaban celebrando con sus mejores atuendos antes de la cuaresma. En principio no usaban música y sólo los acompañaban los chillidos, gritos y el ruido de botes llenos con piedras, pero a principios del siglo XX se incorporó la música de banda, la cual acompaña por todo el carnaval al Chinelo. El acompañamiento musical del baile de chinelos está a cargo de la banda de viento, el repertorio se forma de 36 sonos divididos en 6 grupos. Como cada grupo de sonos se inicia con el mismo, de hecho, se reduce a 31 el número de sonos diferentes. Cada son es apenas una frase musical que se repite dos veces, la primera con las trompetas a cargo de la melodía y la repetición a cargo de los clarinetes y saxofones. Los sonos se separan uno de otro por un llamado de trompeta. Por su tipo, los sonos parecen corresponder a la enorme variedad de sonecitos y jarabes que iniciaron su difusión en la segunda mitad del siglo XVIII y a partir de modelos europeos. Estos jarabes y sonecitos eran piezas muy breves que apenas acompañaban una cuarteta de versos; para formar un número musical varios sonos se tocaban en sucesión

algo, claro, las chicharras estaban cantando el día que mataron a Zapata y querían estar presentes en la obra. Me sentí muy iluminado por este hecho, diría yo, entonces al final pongo el canto fúnebre de las chicharras, así se llama ese movimiento.

Fue estrenado con una orquesta dirigida por Alondra de la Parra aquí en Morelos, México, y después en el Auditorio Nacional en la capital de la República, y pues ahí se ha seguido tocando. Me sentí muy honrado de que se interpretara en este festival. Es una obra que quiero muchísimo, me costó mucho trabajo como todo, todo me cuesta trabajo, ¿pero el chiste es lograrlo no?

Dra. Beania Salcedo Moncada:

Fue una apertura maravillosa para el concierto, creo que se inició con el pie derecho y para disfrutarse totalmente.

Dr. José María López Prado:

Maestro, aquella noche tuvimos la oportunidad de escuchar como segunda obra el concierto para violonchelo "Espejos a la Arena". Los títulos son muy evocadores: "Espejos en la arena", cada movimiento tiene un título particular como "Son de la tierra caliente" y "Lluvia de arena", esa maravillosa cadencia que desemboca en la "Polka derecha izquierda". Tuve el gusto de interpretarlo en el cello en esa ocasión y fue maravilloso, ¿qué recuerdos tienes de esa experiencia?

Maestro: Arturo Márquez:

Eso está más lejano, pero lo recuerdo perfectamente porque el primer movimiento "Espejos en la arena" tiene que ver conmigo, tiene que ver con mi estado, un destello que emerge en esa tierra norteña y se refleja en la música que estoy haciendo. Si ustedes escuchan la música

de los mayos⁷ y de los yaquis⁸ me entenderían perfectamente, ustedes conocen el calor del norte, les ha tocado, lo viven, lo disfrutan, lo gozan, pero sobre todo lo sufren. Yo de pequeño - por supuesto que viví en Sonora- viví en San Luis, Colorado, en el mero desierto, tiene que ver con la música de mi tierra. En la cuestión rítmica hay una danza de los mayos que está en 5/4 o 5/8, que la escuché alguna vez y siempre se me quedó en la memoria la música de los seris⁹, en todo caso, por supuesto que es un tributo a la música de mi tierra directamente.

El segundo movimiento es “Lluvia la arena”, el llanto, la nostalgia, en este punto tengo que decir que mi pueblo Álamos, Sonora, es un lugar maravilloso; hay mucha música de salón, al igual que en el norte, vemos que, en Monterrey, en Coahuila, y en Chihuahua, hay mucha música de salón. La polka es un género de salón y en mi tierra la bailamos; mi padre era

7 Los mayos se reconocen a sí mismos como Yoremes: “el pueblo que respeta la tradición”; en contraposición, al hombre blanco le llaman: “el que no respeta”. La región mayo se localiza entre la parte norte del estado de Sinaloa y sur de Sonora en México. En Sinaloa sus comunidades se distribuyen en los municipios de El Fuerte, Choix, Guasave, Sinaloa de Leyva y Ahome. En el estado de Sonora los municipios de Álamos, Quires, Navojoa, Etchojoa y Huatabampo. Debido a su proceso histórico, los mayos han tenido que compartir su territorio con mestizos.

8 Los yaquis se identifican a sí mismos y a los mayos como yoremes, palabra que significa hombre o persona. La noción de yoris, hombres blancos, los distingue, a su vez, de los demás pueblos indígenas. El pueblo yaqui ocupaba, tradicionalmente, una larga franja costera y de valle al sureste del actual estado de Sonora, al norte de México, que abarcaba desde la ribera sur del río Yaqui, hasta el cerro Tetakawi, al norte de la actual ciudad de Guaymas.

9 Los seris se llaman a sí mismos Konkaak o comca’ac, lo cual quiere decir en su lengua “la gente”. El término seri proviene en cambio de la lengua yaqui y significa “hombres de la arena”. Actualmente habitan en dos localidades de la costa desértica del estado de Sonora: Desemboque, municipio de Pitiquito, y Punta Chueca, municipio de Hermosillo. Periódicamente y de acuerdo con los ciclos de pesca, radican también en diversos campos pesqueros distribuidos a lo largo de su territorio de aproximadamente 100 km de litoral. El territorio konkaak comprende un área aproximada de 211,000 ha al nivel del mar, y está integrado por una parte continental y por la isla de Tiburón.

uno de los músicos, violinista; mi abuelo tenía un grupo de música de salón, una especie de Danzón. A mí el danzón¹⁰ me ha acompañado por más de 30 años, pero la realidad es que lo conozco de mucho antes, yo creo que para todos los mexicanos el danzón es uno de los géneros presentes en nuestra cultura, muchos lo traemos en la sangre y es un movimiento que evoca nostalgia, mucha tristeza, pero también tiene esa parteailable. Este movimiento incluye una pequeña especie de pequeño montuno¹¹.

El tercer movimiento no sigue, continua una cadencia; lo que pasa es que cuando lo compuse, allá por el 2001, por encargo del maestro Carlos Prieto, quien lo estrenó, eran tres movimientos, estos dos que acabo de comentar y el tercero era la polka, pero yo sentía que hacía falta algo, entonces fue cuando dije: voy a seguir los consejos de un maestro: el maestro Ginastera¹². El maestro, en su concierto de arpa pone la cadencia y de ahí como un trancazo se va al tercer movimiento, o sea al último movimiento, entonces hago la cadencia y me voy hacia el sur, a una especie de milon-

10 El danzón proviene de una fusión de ritmos haitianos, como la contradanza inglesa (country dance) adoptada en Francia en el siglo XVII, y de cubanos de ascendencia africana, también de ritmos europeos aclimatados como el minuetto, el rigodón, los lanceros y otros bailes del mismo origen. Muchos danzones cubanos llegaron a México a través de los puertos del Caribe y el Golfo de México durante la segunda mitad del siglo XIX; el primero de origen mexicano fue compuesto para piano por Juventino Rosas, en 1883, y se llamó Flores de Romana. Este género se arraigó rápidamente en México y forma parte de la memoria musical y emocional de los mexicanos.

11 Son montuno es un estilo de música de Cuba, que se desarrolló del son, introduciendo solos de instrumentos que se llaman montunos. Se inspiró del guaguancó, acentuó la trompeta y la guitarra tres, e introdujo nuevos instrumentos como la conga y el piano.

12 Alberto Ginastera. Compositor argentino (Buenos Aires, 1916 - Ginebra, 1983). Realizó sus estudios musicales en el Conservatorio Nacional de Buenos Aires bajo la tutela de Athos Palma y José André. Con el tiempo sería nombrado director del Conservatorio de La Plata. Fue también fundador del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales. Sus primeras producciones se enmarcan en una estética nacionalista que se inspira en el folclor argentino, pero con elementos rítmicos y tímbricos tomados de la vanguardia. En 1946 se trasladó a Estados Unidos, donde recibió orientaciones de Aaron Copland.

ga¹³, casi milonga, una cadencia- milonga.

Ustedes conocen la milonga, bailadita allá por Buenos Aires. Eso fue como una travesura, estoy haciendo una obra sobre mi tierra y hago una milonga, yo creo que como una manera de decir: “pues, salí de Sonora, he conocido otros lugares y me encanta”. Me encanta el tango, la milonga, por supuesto Piazzola¹⁴ y Horacio Salgán¹⁵; hay muchos compositores, hay muchos tangos, este es un intento de hacer una cadencia- milonga y entonces yo pienso que quedó muy bien, en ese lugar donde está.

El último movimiento es una polka con un lenguaje un tanto sarcástico porque en ese tiempo, en el 2000, había una contienda política y recuerdo que ciertos candidatos a manera de jalar gente decían: “yo soy de izquierda pero también soy de derecha”. Yo pensaba...ah, a lo absurdo que ha llegado la política en México, se puede ser de izquierda y se puede ser de extrema derecha, entonces hago esta obra casi en son de burla; la obra, estaba en mi mente, así muy embrollada... pero no confundida, porque entiendo perfectamente de qué se trata. Tomé un lenguaje, yo diría muy a la

Prokofiev¹⁶ o muy a la Shostakovich¹⁷ de utilizar esta tonalidad, varias tonalidades por ahí y bueno... hago una polka, uno de los géneros favoritos de todo el norte. Yo recuerdo cuando estaba jovencito que bailaba polka y no bailaba mal, ahora ya se me olvidó, pero siempre me encantó la polka, el chotis y la redova por supuesto, entonces salió este movimiento que es muy brillante para terminar.

Dra. Beania Salcedo Moncada:

Pues la verdad es que son unos contrastes que hacen de la composición una obra extraordinaria para el violonchelo y la orquesta.

Dr. José María López Prado:

La obra que sigue es el danzón número dos, es una obra cumbre que se ha interpretado en todo el mundo con las mejores orquestas y directores, se han hecho transcripciones y es una de las composiciones con mayor trascendencia en tu carrera. Me gustaría conocer algunos aspectos de la melodía, ¿cómo surgió, alguna anécdota que nos quieras compartir.

Maestro: Arturo Márquez:

Bueno, esa la compuse en 1994, mes y medio de trabajo, es una obra relativamente corta...

13 La milonga es el ritmo musical típico de Argentina y de Uruguay. Sus diferencias con el tango son bastante acusadas, aunque tengan en común el ritmo de 2/4 del tango actual ó 4/4 del tango Canyengue, bailado en origen en los suburbios y cabarets. Las letras de la milonga son más pícaras y el ritmo más “chispearante” y ligero que el tango.

14 Astor Piazzolla. (Argentina, 1921-1992) Compositor y bandoneonista argentino. Fue uno de los artífices de la renovación del tango, sobre todo a partir de 1955, año en que regresó a Argentina después de un período de estudios en París bajo la dirección de Nadia Boulanger, que le aconsejó no olvidar nunca la música popular, precepto que el músico tuvo siempre presente.

15 Horacio Salgán (1916). Es uno de los músicos de Tango más prestigiosos de la historia. Se desarrolló como guitarrista, arreglista, director, pianista y compositor. Su inagotable talento le permitió enunciar un lenguaje nuevo que rompió con lo establecido. Su innovación radica en el uso de ideas musicales, poéticas y vocales absolutamente nuevas, distinguiendo su obra por dicha iniciativa.

16 Serguéi Prokofiev (Sontsovka, actual Ucrania, 1891 - Moscú, 1953). Compositor y pianista soviético. Junto a Dimitri Shostakovich, es el mejor representante de la escuela de composición soviética, y su obra ha dejado profunda huella en el estilo de sus compatriotas más jóvenes. Es, además, uno de los grandes clásicos del siglo XX, autor de una música en la que tradición y modernidad se conjugaron de manera ejemplar.

17 Dimitri Shostakovich. (San Petersburgo, 1906 - Moscú, 1975) Compositor soviético. Su producción abarca todos los géneros: la ópera, la comedia musical, la sinfonía a la miniatura para piano, la música concertante, la cantata, el cuarteto de cuerda y la música para el cine. Autor prolífico, escribió un total de 147 números de opus, correspondientes muchos de ellos a obras que hoy se cuentan entre las páginas más interpretadas y grabadas del repertorio. Es considerado, junto a Prokofiev, el compositor más representativo de la desaparecida Unión Soviética.

bueno, realmente no es corta, son diez minutos, fue un encargo de la Orquesta Filarmónica en esos momentos. Normalmente, en aquella época, cuando tenía un encargo, que no era muy seguido, siempre pedía que me dejaran libertad, todavía alguna vez me han encargado el danzón número siete o el número nueve, pero normalmente tengo libertad. Con este danzón tuve total libertad para escribir lo que yo quería, nadie se imaginaba que iba a escribir un danzón. Ustedes imagínense en ese año, estamos en un momento en el cual la música está en boga, está fuerte y nada tiene que ver con el folklore, con tonalidad y modalidad, la música popular no entra, no es bien vista en la música de concierto, y para mí es muy significativo ese momento. Pero no es una declaración de guerra, es una declaración de paz, como diciendo “esto es lo que yo hago”. Hice muchísima música experimental en los años 80 y después; pero ya, especialmente en esos momentos, dije “mi música es otra”.

A mí me gusta la música tradicional, el danzón, el baile, pero me encanta la música de concierto, además yo había estudiado para hacer música de vanguardia, no había estudiado otra cosa. Por supuesto que me encanta la armonía, me encanta la orquestación, lo estudié a fondo todo en los años setenta y a principios de los ochenta, pero me ayudó haber tenido esa pasión por el baile de salón a principios de los noventa. Yo daba clase los miércoles en el Instituto Nacional de Bellas Artes, en la Escuela Superior de Música, y era justo el día cuando había Danzón en ciertos espacios de la ciudad. El salón Colonia¹⁸ empezaba a las 6:00 de la tarde, yo terminaba a las 5:30 o a las 6:00, y bueno... recuerdo a unos amigos muy queridos, una pareja, Irene Martínez, coreógrafa ella, y Andrés Fonseca él, artista plástico, músico, joyero, bailarín, unas personas maravillosas; esos personajes y otros que asistían al Teatro Renacimiento¹⁹, son los

18 El Salón Colonia se fundó en 1922. Este recinto fue uno de los salones de baile más concurridos de la Ciudad de México. Su mayor esplendor fue entre los años 30's y 50's, por donde desfilaron grandes danzoneras. Para el año de 1991, el Salón Colonia fue utilizado para la realización de la película “Danzón”, lo cual género que nuevamente fuera más concurrido. Luego de 80 años de baile y danzón el Salón Colonia cerró sus puertas.

19 El teatro renacimiento fue e construido en una casa del siglo XVI; pero fue reabierto 11 de abril de

que me introducen al danzón.

Entonces yo era el compositor, yo hacía la música, Irene la coreografía y Andrés las luces, y bueno, hacíamos muy buen equipo; cuando hice una de las obras para una de las coreografías, me dijeron... ¿pero esto es un danzón?, era una obra en 5/4, claro que conocía el danzón, pero inicialmente la obra no había tenido esa intención. La intención del danzón era hacer un recuerdo, un extracto que había escuchado en el mercado, yo percibí una especie de danza, un bolero, y no se entendía, estaba en 4/4 o en 5/4, lo tocaba y se me hizo muy interesante, entonces escribí una obra para una coreografía y me dijeron: “pues, esto es un danzón”. Entonces, Irene me llevó al salón Colón, posteriormente fui todos los miércoles del 93 y allí aprendí a apasionarme de la esencia del danzón, del baile, del amor que tiene la pareja con la música; de hecho, por ejemplo, había un momento en el que los bailarines paraban de bailar y aplaudían. Cualquiera que haya estado en un baile de danzón sabe que se acostumbraba mucho aplaudir a los músicos, ¿no? En un momento dado me encantó el ritmo y las melodías; en ese tiempo, como ya menciones, me gustaban mucho Piazzolla y Bismonti, bueno ya desde mucho antes, ¿verdad? Me encantaba la fusión que hacían los compositores entre la música tradicional y la música académica ¿no? *La música culta*, dice un amigo... y *la música oculta*, digo yo, que es más o menos lo mismo, entonces escribí esto en enero. Lo que pasó es algo muy curioso, porque hubo acontecimientos sociales que influyeron, digamos en la composición de la obra. La obra la inicié a finales de 1993, y entonces aparece el levantamiento zapatista, un movimiento social que exigía la justicia de los pueblos indígenas de México. Aquello me impactó muchísimo, entonces estuve componiendo mientras asistía a las reuniones de la gente con la que coincidía, que apoyábamos en ese momento. Todas esas partes fuertes rítmicas, *¡por supuesto que tiene que ver con eso!*, el impulso que viene en ese momento, con esas ganas de que la voz de los pueblos originarios, los pueblos indígenas de Chiapas y de muchos lados fueran escuchadas y llamaran nuestra atención.

1995 y 2012 fue el año en que presento las últimas funciones.

El danzón dos²⁰ es toda esa simbiosis, es la música de concierto, ese amor por la orquesta, que lo sigo teniendo, es ese amor por la tonalidad, por la modalidad por la bitonalidad, por la politonalidad, por la melodía, por la armonía, pero por supuesto el amor por el salón, que si yo no tengo amor por el salón entonces no lo puedo hacer; pero si en esos momentos no hubiera surgido esa efervescencia de la búsqueda de la justicia para los pueblos indígenas, entonces esa obra hubiera sido distinta. Todo pasa, todo coincide y se dan estas expresiones. No es un danzón tradicional, tiene una forma distinta. El maestro Mata²¹, cuando le preguntaba cuál creía que era la diferencia entre la música popular tradicional y la música de concierto, respondía: *“La música popular es espontánea, es inmediata, en cuanto a la música de concierto se necesita elaborar”*, de ahí emerge esto que llamamos elaboración, y el danzón dos es una elaboración de muchas cosas y muchos sentidos. Está dedicado a mi hija Lili.

Dra. Beania Salcedo Moncada:

¿Considera qué esta obra es un parteaguas en su carrera como compositor, esta música tiene, esa función? ¿o ya habías iniciado composiciones de ese corte, digamos, tomando tam-

20 El Danzón Número Dos es una composición musical para orquesta sinfónica escrita por Arturo Márquez, músico mexicano. Fue estrenada el 5 de marzo de 1994. Es una obra influenciada por el danzón, los ritmos populares y la música mexicana de concierto, es la más destacada de una serie de nueve piezas tituladas así. Se convirtió en una pieza recurrente en la interpretación de orquestas sinfónicas de México y el mundo.

21 Eduardo Mata, nació en la Ciudad de México en 1942, Estudió composición en el Conservatorio Nacional de Música. Desde muy joven fue director de orquesta: residente en el Festival del Berkshire Music Center (1964); permanente de la Sinfónica de Guadalajara, y artístico de la Sinfónica de la Universidad, cuyo nombre cambió por Filarmónica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue director residente de la Sinfónica de Phoenix (1974-1978), y director temporal de la Sinfónica de Londres (desde 1974). Posteriormente fue designado director titular de la Orquesta Filarmónica de Dallas (1977-1993). Dirigió como huésped las filarmónicas más importantes de Alemania Federal, Suecia, Dinamarca, Italia, España, Holanda y Estados Unidos.

bién la música popular?

Maestro: Arturo Márquez:

Desde el año de 1988 inicié esta especie de fusión porque escuché a arrebatos reto²². Fui a un concierto de salsa en uno de los antros de México y me quedé fascinado con la manera de tocar los bongos, entonces escribí una obra que se llama Enclave para piano solo, ahí es cuando principié como a combinar estas cosas, hacer esta fusión. Después me fui a estudiar a California al Institute of the Arts, un lugar loquísimo, estaba la música contemporánea, Word Of Music, la música de cine, y estaba Charlie Haden tocando el contrabajo, ahí en el restaurante con sus alumnos, mientras por otro lado aparecía otro gran músico como la cosa más normal del mundo. Un lugar maravilloso, por supuesto me ayudó muchísimo; lo que pasa es que en esos dos años en que hice maestría del 88 al 90, fueron importantes realmente para tomar esta decisión.

En los noventa ya estoy haciendo una música distinta, muy fusionada con la música contemporánea, con la música experimental, pero hay muchos elementos de la música popular. Con el danzón cuatro yo declaro no la guerra, como dije antes, sino que declaro la paz; sí, quiero dedicarme únicamente al lenguaje musical armónico. A mí me encanta la tonalidad, soy como dice mi mujer: *“eres un niño tonal”*, *“eres un jovencuelo”*, pues... así es esto.

Dra. Beania Salcedo Moncada

Bueno la última obra que disfrutamos, y que seguramente vamos a volver a disfrutar, es *“La Conga del Fuego”*, que también está considerada como una joya del repertorio musical mexicano. En lo personal me ha tocado oír versiones de esta obra inclusive para banda; considero que es una creación que desde el primer momento es como un boom, como que refleja toda la energía del mundo; yo quisiera saber ¿cómo fue creada? ¿Por qué que surgió? ¿dónde se estrenó? Que comparta con nosotros un poquito acerca de la obra.

Maestro: Arturo Márquez:

Cerca del año 2000, en principio de nuevo milenio, viene un momento bien importante, aparecen constantemente augurios sobre el fin del mundo, afortunadamente no fue así; en el 2012 Reaparecieron estas profecías, pero tampoco pasó nada. En el 99 se organizó la cumbre en Tajín²³, allá en Veracruz, yo estuve trabajando con ellos, organizando la parte de las composiciones, de hecho, "la conga de fuego" fue una de las obras que compuse para este evento que se iba a presentar la última noche del milenio, el 31 de diciembre de 1999, y no recuerdo por que se suspendió, pero se realizó hasta la primavera. Para los "antiguos mexicanos" el ritual del fuego nuevo es importantísimo cada cierto tiempo; los mayos tienen sus maneras y también aquí con los aztecas, los toltecas, los zapotecos, todo el mundo participaba con el ritual del fuego nuevo.

Referente a la obra puedo mencionar que estuve muy interesado en ese aspecto porque además era la cumbre del Tajín, allá en el norte de Veracruz, unas pirámides preciosas a un lado de Papantla. Fui a visitar este lugar, y como pasa siempre no sabía nada, no sabía qué hacer, entonces estaba escuchando y por ahí me encontré con una conga²⁴ que le llaman la conga del viejo que la hacen los veracruzanos todos los 31 en las fiestas. Es una conga para despedir el año viejo y dar la bienvenida al Año Nuevo. Pues así al igual que pasó con la leyenda de Miliano, las cosas coincidieron en Tajín con la conga, ahí en las pirámides.

Yo traía ese motivo de la conga para escribir posteriormente (tararea Arturo) *pon pan pan pan pan pan pan pan pan pan pan*. , una notita nada más, por algo tenemos que empezar, pero me llenó el motivo desde el principio. Justamente allí en las pirámides, yo traía la conga del viejo, ¿cómo va? (tararea Arturo) *para papá papá papá para papá papá oooh tata Tita "para este año viejo, que los hijos, que has dejado hijos"*. Es una conga maravillosa, ahora, ¿qué está haciendo una conga en Veracruz? y ¿que nos importa? a los veracruza-

²³ Cumbre Tajín es un festival cultural que se lleva a cabo en la zona norte del estado de Veracruz, en el municipio de Papantla de Olarte (México).

²⁴ Conga: Composición musical, de ritmo alegre y en compás de cuatro por cuatro, con la cual se acompaña este baile.

nos hacen música caribeña, música el son, del fandango, el bolero, la conga, por supuesto que la conga, pero nosotros la hemos adaptado también y no se diga los veracruzanos y solo soneros con sus jaranas, si todo esto que hacen la conga es maravilloso, entonces por eso hice la Conga del Fuego Nuevo para este evento nuevo, ahí en la primavera en el Tajín, y bueno, lo escribí para ese momento, pero se sigue tocando y ahora se manda sola como decía mi madre "este chamaco que se manda solo". Cuando uno ya empieza hacer sus cosas, pues ya la conga y el danzón también son libres, ya ni me piden permiso para nada.

Dr. José María López Prado:

Así es, la verdad es que es maravilloso el programa que vamos a escuchar nuevamente y maravillosa las obras. Bueno... y no paramos de escuchar obras nuevas tuyas que siguen siendo sensacionales, estamos muy orgullosos de poder tener esta plática y poder transmitir nuevamente este concierto muchas gracias muchas gracias por la noche.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**KAZAKHSTAN EXPERIENCE IN DISTANCE LEARNING
IN HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF
CHOREOGRAPHY**

EXPERIENCIA DE KAZAJSTÁN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
EN EL CAMPO DE LA COREOGRAFÍA

**Samal Bakirova, Gulnara Saitova, Zhanibek Kair,
Toigan Izim, Ruslan Kenzikeyev**

ABSTRACT

The study examines the features of the distance learning system of the university in the field of choreography training. The purpose of the study is to analyze the Kazakhstan experience of organizing distance learning in higher education in the field of choreography training. As an example, the experience of the [BLINDED] in the distance learning process has been analyzed and practical recommendations on teaching professional disciplines in this field of training have been given. To analyze distance learning, surveys among teachers and students have been conducted. In addition, based on international scientific literature, dance lessons have been analyzed in accordance with COVID-19 restrictions. The disadvantages and advantages of the online learning system for students have been identified based on a questionnaire. The survey involved teachers and students of ballet pedagogy, choreography pedagogy, choreography directing, ballroom dance pedagogy, as well as undergraduate, graduate, and doctoral students. A total of 20 teachers and 75 students have been interviewed, and the effectiveness of the platforms used in distance learning has been determined. On the basis of available research, the opinion that in the field of choreography pedagogical skills of rising professionals and performers cannot be formed exclusively through distance learning has been substantiated.

KEY WORDS

Distance learning, Art of choreography, Information and communication technologies, Educational platforms

RESUMEN

El estudio examina las características del sistema de educación a distancia de la universidad en el campo de la formación coreográfica. El propósito del estudio es analizar la experiencia de Kazajstán en la organización de la educación a distancia en la educación superior en el campo de la formación coreográfica. Como ejemplo, se ha analizado la experiencia de la [BLINDED] en el proceso de aprendizaje a distancia y se han dado recomendaciones prácticas sobre la enseñanza de disciplinas profesionales en este campo de formación. Para analizar la educación a distancia se han realizado encuestas entre profesores y alumnos. Además, con base en la literatura científica internacional, las lecciones de baile se han analizado de acuerdo con las restricciones de COVID-19. Las desventajas y ventajas del sistema de aprendizaje en línea para los estudiantes se han identificado a partir de un cuestionario. La encuesta involucró a profesores y estudiantes de pedagogía de ballet, pedagogía de coreografía, dirección de coreografía, pedagogía de baile de salón, así como estudiantes de pregrado, posgrado y doctorado. Se ha entrevistado a un total de 20 profesores y 75 alumnos, y se ha determinado la efectividad de las plataformas utilizadas en la educación a distancia. Sobre la base de la investigación disponible, se ha corroborado la opinión de que en el campo de la coreografía, las habilidades pedagógicas de los profesionales e intérpretes en ascenso no pueden formarse exclusivamente a través de la educación a distancia.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, Arte de la coreografía, Tecnologías de la información y la comunicación, Plataformas educativas

INTRODUCTION

Distance learning via the Internet has been part of traditional education in many developed countries.

The situation created by the novel coronavirus disease has affected education worldwide resulting in the urgent need for programs that promote physical activity at home and the responsible use of internet-connected devices (Lara-Aparicio et al., 2021).

The context of the global pandemic requires teachers and choreographers to identify new forms of distance learning and analyze effective methods.

The peculiarity of teaching choreography is that it requires a dance hall equipped with a barre and a large mirror. There is also a need for a qualified specialist who explains, demonstrates how to perform movements, and manages the learning process, as well as accompanists who play an important role in accompanying choreography lessons with music. Although classes in dance halls are group lessons, the teacher tries to pay attention to each student individually. Unfortunately, distance education does not meet these requirements. However, given the unavailability of autonomous learning, one of the most pressing issues today is the consideration of ways to deliver quality education and compare the experience.

In the context of epidemic prevention and control and with the continuous development of electronic information technology, the practical application of Internet information technology, such as digital media and image dissemination, in dance education should become the key topic of the dance art research so that relevant professionals can discuss and analyze it (Chi, 2019).

The integration of online and offline education not only has a certain theoretical value in teaching but is also of great importance for the development of personalized and diversified dance skills (Mao, 2021).

The spread of the coronavirus throughout the world resulted in the gradual introduction of quarantine measures in many countries to prevent the disease; various preventive measures were taken by governments and the borders between states were closed. All higher educational institutions around the world switched to remote work and learning. Universities training

professionals in the field of choreography were also involved in the process of distance learning.

With the transition to distance learning, both teachers and students faced a number of different problems, which, at first, caused a feeling of confusion and misunderstanding of the current situation. There were questions related to teaching choreography disciplines in the distance learning environment, the performance of tasks assigned to students not only in theoretical but also in practical disciplines, as well as the assessment of student results. The situation required a completely new comprehensive approach to the organization and conduct of the entire educational process, the development, implementation and application of innovative teaching methods and criteria for assessing students in the online learning environment. In every country, each university made decisions to overcome the difficulties and solve the problems associated with the transition to distance learning.

Scientific studies and the practical experience of researchers confirm that a distance learning system was used as an additional tool in teaching choreography even before the global pandemic. In 2016, researchers D. Gratsiouni, M. Koutsouba, F. Venetsanou, and V. Tyrovola from the National and Kapodistrian University of Athens, considered teaching Karagouna (a Greek national dance) with the help of YOUTUBE channels. The researchers used the technology of dance recording by Rudolf-von Laban and uploaded the Greek dance of Karagouna on the YouTube platform. As a result, it was concluded that regardless of the professional level of dancers trained based on YouTube videos, there is a need for a correctional dance course (Gratsiouni et al., 2016).

Having analyzed the educational process in the system of choreography education in Singapore in the context of the pandemic, scientists noted the effectiveness of blended learning. To prevent infection, students study in an online and offline format while observing sanitary standards. Teachers can either broadcast their classes live (synchronous learning) or send the videotaped combinations to students in the context of HBL (asynchronous learning) (Tariao and Yang, 2021).

At the Choreography Department of the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions (Russia), distance learning has been

effectively implemented with the help of the Moodle and Mirapolis platforms. Despite the fact that electronic learning platforms ensure an individual learning trajectory of the student, lack of experience, psychological unwillingness and resistance to change, inaccessibility of personal communication between the student and the teacher, as well as between students, the need for a personal computer and Internet access, lack of self-control and self-discipline, lack of practical knowledge, skills and abilities cause certain difficulties (Ėrmakova, 2021).

In Kazakhstan, the distance learning system, introduced on March 16, 2020, is still being used at the [BLINDED] (Ministry of Culture and Sports of the Republic of Kazakhstan, Kazakh National Academy of Arts, 2020). Due to the professionalism of the academic staff and effective solutions, the students (school and college; bachelor's, master's, doctoral degree studies) quickly switched to the format of distance learning. Various training sessions and seminars devoted to distance learning were held for students and teachers. In order to improve the quality of distance learning and address technical problems, call centers (hotlines) have been created; these provide comprehensive support to parents and students. The use of information and communication technologies has increased and teachers have adapted to the delivery of lessons through Zoom, Skype, Whats App, e-mail, and electronic platforms. All events (online lectures, workshops, scientific conferences) and online lessons are uploaded on YouTube.

For example, the online lecture "The creative development of folk dance ensembles of Kazakhstan" by T. Izim and joint online projects by A.A. Sadykova and D.D. Urazymbetov (Kazakh National Academy of Arts) contained novelty about the history and development of choreography in Kazakhstan. In addition, various competitions and scientific conferences were held for students and undergraduates, and the winners were invited to different scientific events of the national level (Author and Valukin, 2020).

The availability of the Academy library in the online format allows students to independently improve their knowledge by creating a favorable learning environment.

The use of innovative learning methods and information technologies is the only way to improve the educational process based on the

content and form of pedagogical activity (Baidildaeva et al., 2014).

Nikitin examines the process of distance learning in the field of choreography. The researcher believes that only applicants with secondary choreography education and performing experience can enroll in distance learning (Nikitin, 2019). Currently, due to the termination of distance learning in the country, this practice has been introduced at the Department of Choreography of Auezov South Kazakhstan State University and the Kazakh National Women's Teacher Training University. In this regard, the purpose of the study is to analyze the Kazakhstani experience of organizing distance learning in higher education in the field of choreography training.

The research objectives are as follows:

- to analyze the system of choreography education in the context of the current pandemic;
- to determine the advantages and disadvantages of the online learning system by questioning students and teachers;
- to characterize the platforms used in the learning process.
- to create guidelines for the study of professional disciplines in the field of choreography.

METHODS

A survey in the form of a questionnaire on the website docs.google.com was conducted in order to analyze the views of teachers and students on the distance learning system and the problems they encountered. In addition, the studies by foreign researchers who studied distance learning in the field of choreography were considered.

Participants

The survey involved teachers and students of ballet pedagogy, choreography pedagogy, choreography directing, ballroom dance pedagogy, as well as undergraduate, graduate, and doctoral students. A total of 20 teachers and 75 students were interviewed. As for the composition of the teaching staff, 26.3% are men and 73.7% are women. Of these, 20% are art history candidates, 15% are art history doctors,

and 65% are masters. The percentage in accordance with the profile is shown in Figure 1.

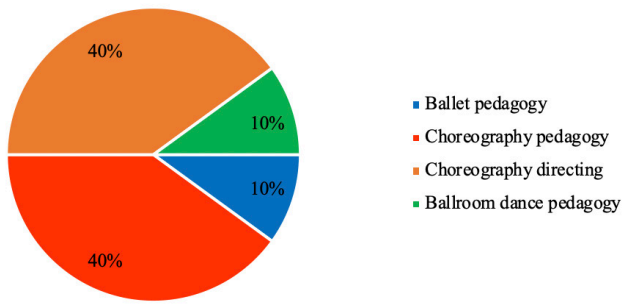


Figure 1. Percentage of teachers taking part in the survey by speciality.

In the course of the analysis of distance learning, the opinion of both teachers and students plays an important role. Students' questionnaires demonstrate the achievements and shortcomings in the educational process and contribute to the development of recommendations for improving the education system. Of the 75 students who took part in the survey, 74.3% were women and 25.7% were men. The percentage of students by the year of study is described in Figure 2.

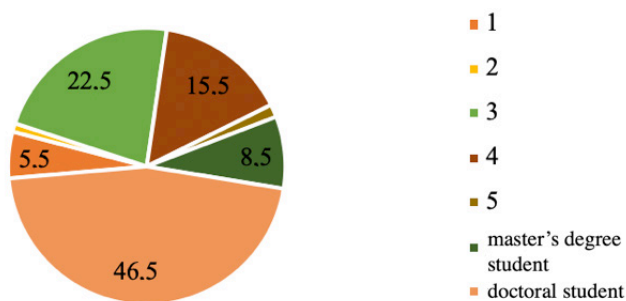


Figure 2. Percentage of students taking part in the survey by the year of study.

Checking and analyzing the results of the questionnaire

Student questions: "How did you adapt to the distance learning process?", "Are changes in the distance learning process reported in a timely manner?", "Are you satisfied with distance learning?", "What distance learning tools are used during training?", "What is the workload of students during the quarantine?", "How do you assess the work of the teaching staff in the distance learning context?", "What did you like

about distance learning? (low risk of infection, independent work, the volume of additional material on the subject, the pace of individual learning, the use of modern learning technologies, improved quality of teaching, the ability to view lectures, the ability to download educational materials)", "What difficulties did you face in distance learning?", "Write your suggestions on how to improve the quality of the material provided by the teacher in the online learning environment".

Teacher questions: "How did you adapt to the distance learning process?", "Is it convenient for you to teach students remotely?", "Are you satisfied with the distance learning process?", "What distance learning tools do you use in the teaching process?", "What is the workload of students during the quarantine?", "What is the workload of teachers during the quarantine?", "What difficulties did you face in distance learning?", "Write your suggestions on how to improve the quality of the distance learning material provided to students in the online learning environment".

RESULTS

The results of the answers of teachers and students to the first question "How did you adapt to the distance learning process?" described in Table 1 show that half of the students are perfectly adapted to distance learning, 1/4 is well-adapted, and 1/4 is satisfactorily adapted. As for the teachers, it was found that half of them are well adapted, 1/4 is perfectly adapted, and 1/4 is satisfactorily adapted. It can be concluded that the difference in the indicators is due to the age characteristics of the survey participants and the increased workload of teachers. According to the overall results, the level of use and adoption of ICT by students and teachers is high.

Table 1. Students' and teachers' responses to the question: How did you adapt to the distance learning process?

No.	Answers	Students (% indicator)	Teachers (% indicator)
1	Perfectly	50.7	25
2	Well	26.7	50
3	Satisfactorily	22.7	25
4	Badly	-	-

“Is distance learning convenient for you?” The comparison of the results shows that 66.7% of students consider the distance learning format to be convenient, 12% find it convenient but difficult, 17.3% - very difficult, 1.3% - very easy, and 2.7% cannot answer the question. We established the reason by asking the question: “What did you like about distance learning?”:

- low risk of infection;
- self-education;
- the volume of additional material on the topic;
- individual pace of learning;
- use of modern learning technologies;
- improved quality of education;
- the ability to view lectures;
- the ability to download educational materials.

In addition, we believe that the main reason why students find the distance learning format convenient is that they have an opportunity to combine study and work.

As for teachers, 10% of them note its convenience, 55% are sure that it is convenient but difficult, 15% think that it is inconvenient, and 20% are not sure. Based on the answers to the question: “What difficulties did you face in distance learning?”, it was found that choreography classes conducted in an online learning environment are associated with the following difficulties:

- classes are not held in dance halls;
- students cannot fully demonstrate their performing abilities;
- there is a risk of injury when attending classes at home;
- poor internet connection;
- lack of creative communication between the teacher and the student.

However, despite these difficulties, the teachers tried to provide their students with psychological support and quality education. In addition,

the administrative and organizational activities of the academy made it possible to inform students about the latest events in the educational process, as well as concerts and creative work. Online reports on concerts, holiday concerts, various scientific events, and competitions held at the Academy were uploaded to the Ballet Academy YouTube channel. The results of the question “Are changes in the distance learning process reported in a timely manner?” showed that 70% of students noted timely access to information.

To find out what information and communication technologies are effective in the field of choreography (Figures 3 and 4), the students and teachers were asked the following questions: “What distance learning tools are used during training?” and “What distance learning tools do you use in the teaching process?”, respectively. The figures show the frequent use of the Zoom platform by teachers and a small number of online lectures and webinars.

The advantages of the Zoom platform:

- convenient layout of conference participants on the screen;
- the availability of a virtual board;
- the possibility of demonstrating any material;
- the possibility of solving various tasks with the help of ICT;
- students can share their thoughts in the chat.

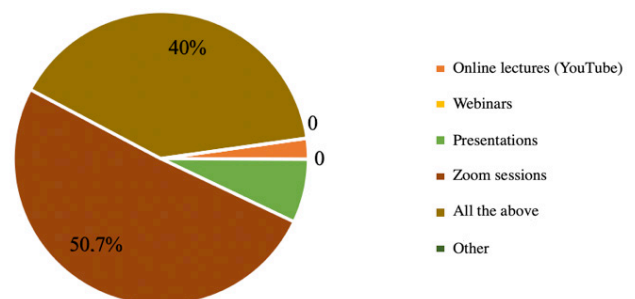


Figure 3. Percentage of the applications applied in distance learning (student answers).

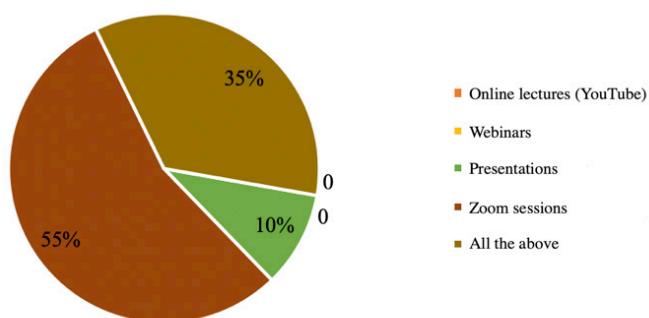


Figure 4. Percentage of the applications used by teachers in distance learning.

The workload of students and teachers in distance learning

Thus, 38.7% of students reported that their workload increased, 13.3% noted a workload decrease, and 34.7% said that their workload had not changed; in the context of teacher workload, 15% noted an increase, 30% reported a decrease, 15% said that it had not changed, and 40% found it difficult to answer the question. According to the results of the study, it was found that the physical load of students decreased and the technical load increased. This is because students spend most of their time filming videos and uploading them to the database.

As for the teachers, the survey showed that the workload of 60% of teachers increased; 30% were not sure, 0.5% noted that it had not changed, and 0.5% reported a workload decrease. Based on our experience, we believe that the increase in the workload of teachers is directly related to the level of teachers' proficiency in information and communication technologies.

Focusing on the main features of teaching professional disciplines in the field of choreography in an online learning environment, we pay attention to the following issues:

- lack of copyright pedagogical technologies, electronic textbooks to conduct choreography lessons in an online format;
- different level of students;
- lack of clear plans for the development of information and communication competencies of teachers and students;
- inability of students to communicate with the accompanist during the lesson (lack of access to the analysis of musical materials and selection work).

When addressing these issues, we follow the learning framework used by Gagne (1965).

1. Attract the attention of students;
2. Inform the student about the goals;
3. Stimulate the recollection of previous information;
4. Present stimulating material;
5. Provide guidance to students;
6. Strive for productivity;
7. Provide feedback;
8. Evaluate the effectiveness of the work;
9. Expand the opportunities for transfer.

Based on this structure, the following recommendations are given to study professional disciplines in the field of choreography in the context of distance learning (Table 2).

Table 2. Recommended guidelines for learning professional disciplines in the field of choreography in an online learning environment.

No.	Methodical instructions for conducting lectures	Methodical instructions for conducting hands-on classes
1	Explain the format of the lesson, the features of working with the chosen platform, and the main tasks of students. For example, the availability of dance costumes, hair styling, place preparation, and, if possible, the availability of a smartphone or computer, etc.	

2	To effectively organize seminars, lectures and student independent work, open a shared mailbox or chat on WhatsApp for all students and accompanists in the group. Through the chat or email, you can send students study materials that they should read, analyze and review.	
3	Preliminary presentation of lecture materials to students.	Preliminary description of hands-on classes or a new topic to students in the form of a video (no more than 15-20 minutes).
4	Group students according to their level and give them assignments related to the lecture materials presented. In this case, we promote student relationships and encourage teamwork.	Preliminary analysis of musical material with an accompanist, its further recording and sending to students.
5	Develop students' skills to independently interpret lectures and analyze additional information.	Analyze and provide feedback to the student who has already read the video.
6	Use information and communication technologies (Kahoot, Quizlet, Padlet, etc.)	Make sure that the video (movements or assignments related to a new topic) has been sent and also analyze the mistakes made by each student in the video.
7	Use online plagiarism checker to check the independent work of students.	Offer students to share the combinations they have created and dance performances on social networks.

DISCUSSION

The analysis of domestic and foreign theory and practice of distance learning allows us to note the characteristics inherent in distance learning. These are as follows:

1. Flexibility. Students study at a convenient time, place, and pace (O'Lawrence, 2005). Everyone can study as much as they personally need to master the course and obtain knowledge in the chosen disciplines.
2. Modularity. Distance learning programs are based on a modular principle. Each training course (discipline) that a student has mastered is adequate in terms of the content of a specific subject area (de Oliveira et al., 2018). This makes it possible to form a curriculum from a set of independent training courses that meets individual or group needs.
3. Parallelism. Training can be implemented by combining the main professional activity with studies, that is, "on the job" (Eom et al., 2006).
4. Remote action. The distance from the student's location to the educational institution (provided that there is a high-quality communication) is not an obstacle to the effective educational process (Almazova et al., 2021).
5. Asynchrony. This implies the fact that in the learning process, the teacher and the learner work according to the convenient schedule for both of them (Davies et al., 2010).
6. Coverage. This feature is sometimes also called "large-scale involvement". The number of students is not a critical parameter (Kuo et al., 2013).
7. Profitability. This feature refers to the cost-effectiveness of distance learning (Malvik, 2020).
8. Teacher. This refers to the new role and functions of the teacher (Díaz and Entonado, 2009).
9. Learner. The requirements for a student significantly differ from the traditional ones (Endres et al., 2009).
10. Sociality. To a certain extent, distance learning relieves social tension by providing an equal opportunity to receive education regardless of place of residence and financial ability (Conrad, 2009).

Today international higher dance education is expected to be redefined and there is a need to reconsider the way of its further development (Heyang and Martin, 2020).

In order to develop international education and cooperation in the field of choreography, conferences and round-table discussions are organized. In accordance with COVID-19 restrictions, many activities have been implemented to address the issue of conducting dance classes.

In particular, based on the global experience of distance learning in the field of choreography, the Kazakh National Academy of Arts held the conference “Higher choreography education in a distance learning format” that involved professors from Kazakhstan, Italy, Hungary, Russia and Lithuania. Based on the conference, an analysis was performed. The results obtained are described in Table 3.

Table 3. Advantages and disadvantages of distance learning in the field of choreography.

<i>Strengths</i>	<i>Weaknesses</i>	<i>Possible prospects</i>	<i>Potential risks</i>
<ul style="list-style-type: none"> • increased responsibility of students to perform independent work; • encouraging students to independently search for information; • stimulating teachers to find and implement new methods and techniques to deliver information to students in the context of distance learning. 	<ul style="list-style-type: none"> • lack of the possibility of conducting choreography classes in a traditional format; • lack of direct creative contact between the teacher and students; • lack of an opportunity for students to complete assignments; • lack of an appropriate place and equipment needed for choreography classes (ballet hall, barre, mirrors, floor coating); • increased injury risk due to the lack of the space needed for classes; • increased teacher workload associated with the processes of creating and uploading documents to the distance learning platform, as well as checking students' assignments. 	<ul style="list-style-type: none"> • improved communication between specialists in the field of choreography and education in the online format: participation of the teaching staff and learners (students, undergraduates, doctoral students) in round-table discussions, forums, scientific and practical conferences; • introduction of distance learning technologies into the educational process as an auxiliary and additional resource for obtaining information. • decreased level and quality of choreography education; 	<ul style="list-style-type: none"> • loss of interest in learning among students; • the outflow of professional teachers from the educational process; • getting various kinds of injuries when performing tasks.

Choreography teaching methods involve a dialogue between the teacher and the student (Sööt and Viskus, 2013). In the distance learning system and in the traditional education system, the reinforcement of the relationship between the teacher and the student plays an important role in improving the quality of choreography lessons. The invention of new methods by teachers, high requirements for mastering information and communication technologies, various challenges, and psychological support developed confidence, perseverance, cooperation, honesty and responsibility in students during the pandemic.

The importance of video tutorials at any level of distance learning in the field of choreography has grown. Huang (2020) analyzes the advantages and disadvantages of multimedia programs in teaching Chinese folk dances and concludes that slowing down video lessons allows some students to work independently taking into account the fact that some students are characterized by a slow reaction and cannot correct mistakes.

There are weekly clubs based on the collections of dance performances, which can be viewed by foreign scientists, students, and their parents. This makes it possible to find out their views by asking questions such as "What did you like?". As a result, students' interest increased, and some of them got involved in further research (Gingrasso, 2020).

In addition, the use of multimedia technologies and the ideas of aesthetic education increase the interest and motivation of students to study and popularize choreography (Wang, 2021).

Despite the initial problems, the online exchange center has gradually become a popular platform allowing students to exchange ideas, inform each other about the latest dance news in the city, and much more.

In addition to technical skills, this requires patience and perseverance. However, they viewed their project as a permanent virtual library for both students and teachers to analyze, reflect and redefine an approach to teaching and learning from new perspectives. Generally, the results showed that technology has reduced the distance between learners and teachers and improved both teaching and learning (Li et al., 2017).

The study shows that online dance training is an upcoming trend but there is a need to improve its assessment system (You, 2020).

Despite numerous concerns, it was revealed that space and technology modification makes it possible to conduct online dance classes that can bring meaningful results (Li, 2020).

Spina (2020) offers the following online resources for dance researchers and choreographers:

- reference and research resources;
- scientific journals and conference proceedings;
- popular magazines;
- video content;
- historical resources and archival collections;
- professional associations.

CONCLUSION

The pandemic that began in 2019 has made its own adjustments to the education system. In this regard, difficulties arose in conducting hands-on classes for all specialties in the field of art. Research shows that in the field of choreography, the effectiveness of dance teaching with the help of video materials has not been systematically considered. Therefore, the question of how online education in the field of choreography in the context of the pandemic can be organized has become an important problem for every educational institution. The scientific significance of the research is determined by the coverage of the historical processes currently taking place in the world and the analysis of the distance learning system in the field of choreographic art. The experience of the [BLINDED] in the field of distance education has been discussed and the activities related to the quality provision of educational services have been studied. The methodological recommendations for conducting hands-on and traditional classes have been given and the characteristics of the platforms used for learning practical disciplines have been given. In order to determine the effectiveness / ineffectiveness of the distance education system, a survey of students and teachers was conducted on the website docs.google.com. As a result, problems related to the training format have

been identified. The distance learning system is characterized by inefficiency at the college and bachelor level; there are problems associated with the possibility of using the online learning system at the level of master's and doctoral studies. The survey showed that there are problems in distance learning. First, the lack of practice in the ballet hall weakens the professional relationship between the teacher and the student. The inability to work directly with the accompanist when analyzing musical material limits the development of musical literacy of the student. Secondly, the fact that the student's work took place at home and the impossibility to fully demonstrate the dance movements reduce the quality of learning. In the field of choreography, despite the problems in the educational process, comprehensive work is being carried out to ensure high-quality teaching of students while maintaining its originality. Taking into account that the performance and research skills of students are formed in the master's and doctoral studies, in the future it is proposed to introduce a blended (online and offline) learning format. The use of the research results in the organization of the educational process in the field of choreographic can contribute to the provision of quality education.

REFERENCES

- Almazova, I. G., Kondakova, I. V., Mezinov, V. N., Nekhoroshikh, N. A., and Chislova, S. N. (2021). Analysis and development of effective distance learning practices. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), e1125. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1025>
- Baidildaeva, A. S., Syzydk, A. I., Makhambetova, M. A., Abdrimova, Z. M., and Sarbasova, G. S. (2014). The use of new innovative methods and information technologies in education. *Bulletin of KazNMU*, 5, 20-21.
- Author, and Valukin, M. E. (2020). Methodological foundations of research work in the field of choreographic art. In *Art in a multicultural society: Traditions and innovations: Collection of materials of the I International Scientific and Practical Online Conference*, December 10-11, 2020. Almaty: KazNW-TTU.
- Chi, Y. (2019). Virtual reality technology (VR) and college physical education combined analysis. *Journal of Chifeng University (Natural Science Edition)*, 3, 151-153.
- Conrad, D. (2009). Cognitive, instructional, and social presence as factors in learners' negotiation of planned absences from on-line study. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(3), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.630>
- Davies, R. S., Howell, S. L., and Petrie, J. A. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 11(3), 42-56. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i3.876>
- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., and Pereira, V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Díaz, L. A., and Entonado, F. B. (2009). Are the functions of teachers in e-learning and face-to-face learning environments really different? *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 331-343.
- Endres, M. L., Chowdhury, S., Frye, C., and Hurtubis, C. A. (2009). The multifaceted nature of online MBA student satisfaction and impacts on behavioral intentions. *Journal of Education for Business*, 84(5), 304-312. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.5.304-312>
- Eom, S. B., Wen, H. J., and Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2006.00114.x>
- Ermakova, E. V. (2021). Integration of distance learning into the system of choreography education. Distance learning in higher education: Experience, problems and development prospects. In *XIV All-Russian scientific and practical conference with international participation*, April 20, 2021. Saint-Petersburg: Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences.
- Gagne, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Gingrasso, S. (2020). Practical resources for dance educators! Choreographing our way through COVID-19. *Dance Education in Practice*, 6(3), 27-31. <https://doi.org/10.1080/23734833.2020.1791565>
- Gratsiouni, D., Koutsouba, M., Venetsanou, F., and Tyrovola, V. (2016). Learning and digital environment of dance – the case of Greek traditional dance in YouTube. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(2), 98-113. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0009>
- Heyang, T., and Martin, R. (2020). A reimagined world: International tertiary dance education in light of COVID-19. *Research in Dance Education*, in press. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1780206>
- Huang, J. (2020). Analysis on the advantages and disadvantages of using multimedia courseware in Chinese folk dance classes. *Review of Educational Theory*, 3(3), 61-66. <https://doi.org/10.30564/ret.v3i3.2036>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., and Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 14(1), 16-39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D., and López-Fernández, I. (2021). Expressive movement & creative dance practice in times of quarantine: The #VIDLOP movement. *Movimento (Porto Alegre)*, 27, e27011, 1-21. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105802>
- Li, M. Z. (2020). Teaching introduction to dance studies online under COVID-19 restrictions. *Dance Education in Practice*, 6(4), 9-15. <https://doi.org/10.1080/23734833.2020.1831853>
- Li, Z., Zhou, M., and Teo, T. (2017). Mobile technology in dance education: A case study of three Canadian high school dance programs. *Research in Dance Education*, 19(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370449>
- Malvik, C. (2020). Online education vs. remote learning: 5 features of a quality distance learning program. *Collegis Education*. <https://collegiseducation.com/news/programs-and-course-content/quality-distance-learning-program/>
- Mao, R. (2021). The Design on dance teaching mode of personalized and diversified in the context of Internet. *E3S Web of Conferences*, 251, 03059. <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202125103059>
- Ministry of Culture and Sports of the Republic of Kazakhstan, Kazakh National Academy of Arts (2020). *II International scientific and methodological conference "Distance learning in the field of art: school – college – university – postgraduate education"*, November 18, 2020.
- Nikitin, V. Yu. (2019). The specifics of external degree program in choreography education. *Bulletin of Moscow State Art and Cultural University*, 4(90), 107-113.
- O'Lawrence, H. (2005). A review of distance learning influences on adult learners: Advantages and disadvantages. In *Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference Flagstaff, Arizona, USA – June 16-19*.
- Sööt, A., and Viskus, E. (2013). Teaching dance in the 21st century: A literature review. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 624-640. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.99>
- Spina, C. (2020). Dance research: Online resources. *College & Research Libraries News*, 81(7), 353.
- Tariao, F. C., and Yang, J. M. J. (2021). Delivering face-to-face dance classes in Singapore during the COVID-19 pandemic. *Journal of Dance Education*, in press. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1843172>
- Wang, H. (2021). A probe into the infiltration path of aesthetic education in college dance teaching based on multimedia technology. *Journal of Physics: Conference Series*, 1744, 032080. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1744/3/032080>
- You, Y. (2020). Online technologies in dance education (China and worldwide experience). *Research in Dance Education*, in press. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1832979>

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

LA CREACIÓN MUSICAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL INTERÉS SITUACIONAL DEL ALUMNADO EN ESCUELAS DE MÚSICA

MUSICAL CREATION IN THE STIMULATION OF THE SITUATIONAL INTEREST OF STUDENTS IN MUSIC SCHOOLS

Yailin Martínez–Hierrezuelo

Escuela Municipal de Música y Danza de Ciempozuelos

Carlos Martínez Valle

Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid

Anelia Ivanova Iotova

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Recientes investigaciones educativas en el ámbito de la Educación Musical han destacado las potencialidades motivadoras de la creación musical. La motivación es una categoría psicológica compleja. En un ejercicio de acotación del campo, centramos nuestra atención en el interés como variable sociocognitiva de la motivación intrínseca y, específicamente, en el interés situacional, puesto que este a diferencia del interés individual, es influido por condiciones y/u objetos del entorno. Por tanto, una intervención educativa especialmente diseñada repercutiría en él. Teóricos del interés han señalado a la participación como una de las condiciones del interés situacional y las experiencias de aprendizaje basadas en la creación musical propiciarían el fomento de ese condicionante. Basándonos en estos fundamentos, nos planteamos como objetivo determinar en qué medida el ejercicio de la creación musical estimuló el interés situacional de 21 estudiantes de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. Para ello, analizamos una actividad de composición que formaba parte de un proceso creativo que dirigía el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lenguaje Musical. Utilizamos el método mixto para la recopilación y análisis de los resultados, los cuales reflejan que la actividad de creación musical no resultó de interés para todo el alumnado, pues causó diferentes grados de estimulación. De ello, inferimos que no existe una relación directa entre las prácticas de creación musical y la estimulación del interés situacional que puedan ser generalizadas.

PALABRAS CLAVE

interés situacional; creación musical; Lenguaje Musical; Escuelas de Música

ABSTRACT

Recent educational research in the field of music education have highlighted the motivational potentialities of musical creation. Motivation is a complex psychological category. In a field-limiting exercise, we focus our attention on interest as a socio-cognitive variable of intrinsic motivation and, specifically, on situational interest, since this, unlike individual interest, is influenced by conditions and / or objects in the environment. Therefore, a specially designed educational intervention would have an impact on it. Interest theorists have pointed to participation as one of the conditions of situational interest and learning experiences based on musical creation would foster the promotion of this conditioning factor. Based on these foundations, we set ourselves the objective of determining to what extent the exercise of musical creation stimulated the situational interest of 21 students from two Music Schools in the Community of Madrid. To do this, we analysed a composition activity that was part of a creative process directing the teaching-learning process of the Musical Language subject. We used the mixed method for the compilation and analysis of the results, which reflect that the musical creation activity was not of interest to all the students, as it caused different degrees of stimulation. From this, we infer that there is no direct relationship between musical creation practices and the stimulation of situational interest that can be generalized.

KEYWORDS

situational interest; musical creation; Musical language; Music Schools

INTRODUCCIÓN

Estados de aburrimiento, cansancio y rechazo han sido identificados como habituales en el alumnado que asiste a clases de Lenguaje Musical, tanto en conservatorios como en Escuelas de Música en España (Berrón, 2016; Berrón et al., 2017; Sánchez Parra, 2017). Dichas actitudes pueden reflejar dificultades en el interés, que es una variable sociocognitiva de la motivación intrínseca y que, como tal, alude directamente al compromiso y al bienestar en la relación entre una persona y un objeto (Renninger y Hidi, 2011). El interés es un elemento fundamental para un aprendizaje significativo. Para Dewey (1913), precursor en el estudio de la relación entre interés y aprendizaje, el interés es la única garantía de atención, “si podemos asegurarlo en determinados hechos o ideas, podemos estar seguros de que el estudiante dirigirá sus energías hacia el dominio de ellos” (p. 1).

Desde una perspectiva psicológica, el interés, como variable de la motivación, representa un sistema que articula dos estados: el interés individual, que representa una predisposición personal para un compromiso relativamente duradero (Renninger et al., 2019) y el interés situacional, que es activado por condiciones y/u objetos del entorno que resultan especialmente atractivos (Krapp, 2007). Debido a sus características, el interés situacional está sujeto a la influencia externa, por tanto, una intervención educativa, que establezca unas condiciones especialmente creadas, podría influir en él (Schraw et al., 2001).

Como han planteado (Rotgans y Schmidt, 2011), la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje puede ser uno de los factores que podrían resultar estimuladores del interés situacional. Basándonos en la literatura que destaca las potencialidades motivadoras y educativas de la creación musical (Berrón, 2016; del Barrio, 2017; Lage, 2016; Rusinek, 2012), decidimos fomentar la participación a través de actividades de composición en las clases de Lenguaje Musical de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid y determinar en qué medida el ejercicio de la creación musical estimuló el interés situacional de este alumnado.

En este artículo, trataremos el concepto de interés situacional en relación con el fomento de la participación a través de actividades basadas en la creación musical y el trabajo en equipos en las clases de Lenguaje Musical. Descri-

biremos el desarrollo de una actividad llevada a cabo con 21 estudiantes de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid y discutiremos los resultados que obtuvimos mediante el método mixto. Estos resultados reflejan reacciones diversas en los participantes, lo que nos ha permitido deducir que la actividad de creación musical produjo distintos grados de estimulación situacional en el alumnado con el que trabajamos.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El interés situacional, además de ser influido por condiciones del contexto especialmente estimuladoras, representa una reacción psicológica de carácter temporal asociado a una circunstancia determinada (Palmer et al., 2017). Con frecuencia se ha relacionado el interés situacional con la experimentación de placer, el cual es una emoción que se asocia al sentimiento de satisfacción mientras se participa en una actividad (Ainley y Hidi, 2014). El placer puede ser una respuesta a una situación inmediata que resulta atractiva y que incluso, puede llevar al individuo a un estado de flujo (Sansone y Thoman, 2005), entendido como un estado de abstracción, esfuerzo y creatividad. En cambio, cuando el sujeto experimenta emociones negativas como el malestar, el cansancio o el rechazo podría ser un reflejo de desinterés situacional, que, en caso de persistir en el tiempo, podría derivar, incluso, en la pérdida de interés hacia el objeto o actividad en cuestión (Sansone y Thoman, 2015).

Entre el interés y la participación existe una relación recursiva. Por una parte, el interés puede llevar a la persona a implicarse e interactuar con un objeto o actividad. Según Dewey (2008), “todo interés es una identificación del yo con algún aspecto material del mundo objetivo, de la naturaleza que incluye al hombre” (p. 313) y dicha identificación se manifiesta en una actividad unificadora entre el sujeto y el objeto que implica el esfuerzo para dominar la tarea y la “excitación del órgano sensorial para dar placer” (Dewey, 1913, p. 14). Por otra parte, las oportunidades que ofrezca el entorno al sujeto para participar de forma activa, desarrollar sus habilidades y establecer relaciones sociales positivas pueden estimular el interés situacional e incluso desarrollar o actualizar un interés individual hacia un objeto/actividad, pues también se verían satisfechas las necesidades psicológicas básicas de autonomía

(percibir que actuamos de forma independiente), competencia (sentirnos capaces y eficientes en la actividad, puesto que contamos con los conocimientos y habilidades requeridos) y relación social (sentirnos parte significativa de un grupo) (Csikszentmihalyi y LeFevre, 1989; Krapp, 2002; Legault, 2017; Palmer, 2019; Palmer et al., 2017).

La creación musical es un sistema de experiencias musicales concretas conformado por la improvisación, la composición y el arreglo (Martínez Hierrezuelo, 2021). Su práctica didáctica podría significar una forma de aprendizaje experiencial, es decir, un proceso mediante el cual el conocimiento es resultado de la combinación de comprender y transformar la experiencia (A. Y. Kolb y Kolb, 2017). Lo cual, dotaría de un carácter activo a las clases de Lenguaje Musical y, desde el punto de vista psicológico, promovería una participación que podría influir en la estimulación del interés situacional del alumnado (Palmer, 2019; Rotgans y Schmidt, 2011).

Investigaciones recientes en España han establecido una relación causal entre creación musical y motivación (del Barrio, 2017; Lage, 2016; Rusinek, 2012). Dado que el interés situacional es una variable sociocognitiva de la motivación intrínseca, hemos considerado estos trabajos como fundamentos para nuestra acción educativa. Del Barrio (2017) sugiere una propuesta educativa para la enseñanza de la música en la Educación Primaria que se basa en el argumento de que “la actividad creativa determina la curiosidad exploratoria y motivacional del niño” (p. 354). La evaluación de su propuesta reveló una correlación de Pearson muy alta ($r = 0,93$) entre la participación en actividades de creación y la autonomía del alumnado, que junto con otros resultados permitió a del Barrio (2017) concluir que la práctica creativa había favorecido el “desarrollo de la autoconfianza y la motivación personal para emprender con interés cada nuevo aprendizaje” (p. 363). Por su parte, Lage (2016), desarrolló un modelo de creatividad colectiva en el aula de Secundaria y como conclusiones, apuntó que la propuesta contribuyó a incrementar la motivación de su alumnado y destacó como principales elementos motivadores al trabajo cooperativo, las experiencias de improvisación colectiva, el aprendizaje por descubrimiento y la valoración e identificación personal y colectiva con las creaciones resultantes del proceso. La propuesta de Lage (2016) plantea el trabajo cooperativo entre el

alumnado como un factor estimulador. En la misma dirección, Rusinek (2012) opina que “se suele pensar que el aprendizaje en grupo fomenta la motivación y la creatividad de los alumnos” (p. 186).

Con base en estos planteamientos, llevamos a cabo, en el aula de Lenguaje Musical, una actividad de creación musical centrada en la composición y realizada en equipos, teniendo en cuenta también las oportunidades que esta forma de trabajo podía ofrecer para satisfacer las necesidades psicológicas básicas del alumnado, uno de los factores influyentes en el interés situacional (Krapp, 2005; Legault, 2017). Precisamente, con los propósitos de fortalecer las relaciones sociales, fomentar el apoyo del grupo al desarrollo de la autonomía y las competencias individuales y satisfacer intereses de los participantes, asumimos la estrategia de “agrupamiento por afinidad” en la conformación de los equipos. Cepeda et al. (2010) plantean que el agrupamiento por afinidad “es favorable a la cohesión afectiva del grupo y crea buenas relaciones para el desarrollo del trabajo” (p. 142). Además, consideramos que, en nuestro caso, esta estrategia funcionaría de forma adecuada, ya que los grupos eran pequeños y con cierta heterogeneidad respecto a las especialidades instrumentales.

A partir de la profundización teórica sobre el interés situacional y las experiencias de aprendizaje que implican actividades de creación musical colectiva, establecimos como indicadores del interés situacional en el alumnado a: la participación, el disfrute, el desafío, la colaboración como elemento de las relaciones sociales, la autonomía y la competencia. Por otra parte, establecimos como actitudes de desinterés situacional al malestar, el cansancio, el aburrimiento y el rechazo, las cuales podrían considerarse consecuencias de dificultades en la autonomía, la competencia y la colaboración.

METODOLOGÍA

Contexto y participantes

Los resultados que compartimos en este artículo derivaron de una situación de aprendizaje que fue objeto de planificación, acción, observación y reflexión docente y que llevamos a cabo en tres grupos de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. La muestra estuvo conformada por 21 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y

12 años, quienes cursaban los cursos cuarto, quinto y sexto de la Educación Primaria. Por sus características, esta muestra responde a la categoría de “muestra no probabilística”, definida por Hernández Sampieri et al (2018) como un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p.176). El proyecto principal se centró en resolver un problema particular en un contexto de aprendizaje concreto, por lo que no pretendíamos hacer generalizaciones. Sin embargo, consideramos reveladores los resultados que expondremos más adelante y de ahí, el interés en publicarlos como preámbulo y propuesta para realizar una validación con una muestra mayor. En la redacción de este artículo, hemos hecho uso, mayoritariamente, del término “alumnado” para aludir a ambos géneros como un recurso de economía del lenguaje (Sanz Centeno et al., 2021) y hemos utilizado pseudónimos para preservar la identidad de los participantes.

Método, técnicas e instrumentos

Consideramos oportuno utilizar el método mixto, es decir, combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos que dinamizaran el procesamiento de la información y permitieran incrementar la validez y la consistencia de los resultados, compensar posibles sesgos o debilidades y explicar con mayor profundidad los resultados a partir de la interpretación conjunta de los datos. En ese sentido, llevamos a cabo una observación participante y no participante de forma controlada y operacionalizada a través de una matriz de observación. Con el objetivo de registrar las expresiones literales de los participantes en el contexto del aula, la técnica de observación se complementó con la grabación en audio de las actividades de creación musical. Nos decantamos por la grabación en audio, puesto que, como técnica de recopilación de datos, plantea menos problemas éticos, no viola la intimidad ni la confidencialidad y tampoco condiciona la conducta del alumnado (Burns, 1999).

Procesamos la información obtenida de forma interrelacionada, es decir, realizamos una triangulación de datos como técnica inherente al método mixto (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Sáez López, 2017). Durante este proceso, nos apoyamos en el programa EXCEL para registrar los datos de la matriz de observación y en el programa MAXQDA para transcribir, codificar y analizar los archivos de

audio de las actividades de creación musical.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE CREACIÓN MUSICAL

La actividad de creación musical, que fue objeto de análisis para este artículo, se desarrolló en una clase de Lenguaje Musical que, junto con otras, se dedicó a la composición de piezas musicales a partir de un motivo o tema original. Estas clases eran sesiones articuladas que formaban parte de un proceso creativo y de aprendizaje musical experiencial que establecía la directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, organizada como un taller.

Como características generales, durante la actividad, se pusieron en práctica los recursos compositivos de repetición, variación, extensión y contraste (Kaschub y Smith, 2017). Los estudiantes adoptaron roles específicos: mientras unos componían melodías, otros hacían segundas voces o acompañamientos. También se intercambiaron las funciones según la forma de la pieza: a unos les correspondió la introducción y la coda y a otros el desarrollo. Todo ello, a partir de un repertorio de referencia y criterios comunes preestablecidos para garantizar la concordancia de las tareas. El trabajo se realizó en equipos (agrupados por afinidad) y para facilitarlos, se utilizaron dos espacios: el aula habitual y un aula contigua. Como coordinadora y facilitadora del proceso, la docente se trasladó de un aula a otra en función de las necesidades de los equipos.

Dadas las diferencias de los grupos, la actividad tuvo características particulares en cada uno de ellos que describiremos en la tabla 1.

Tabla 1: Características de la actividad de creación musical en cada grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<i>Nivel</i>	Segundo curso	Segundo curso	Tercer curso
<i>Duración</i>	1 hora	40 minutos	1 hora
<i>Objetivo creativo</i>	Crear acompañamientos y segundas voces a temas y acompañamientos creados anteriormente.	Crear polirritmias y melodías y acompañamientos.	Crear melodías y acompañamientos.
<i>Objetivos de aprendizaje</i>	Experimentar los contenidos de aprendizaje a través de la interpretación, la escucha y la creación musical (véase abajo). Consolidar los contenidos de aprendizaje a través de la interpretación, la escucha y la creación musical (véase abajo).		
<i>Contenidos creativos</i>	Recursos compositivos: repetición, variación, contraste y extensión.		
<i>Contenidos de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de motivo y tema. - Articulaciones de ligado, picado y acento. - Contratiempos y síncopas. - Tonalidad de Do Mayor. - Acordes de I y V. - Alteraciones accidentales. 		<ul style="list-style-type: none"> - Clave de fa en cuarta línea. - Combinaciones rítmicas de corcheas y semicorcheas. - Intervalos menores y mayores. - Tonalidades de Sol Mayor y mi menor.
<i>Repertorio de referencia</i>	La vida es bella de N. Piovani	Smoke on the water de Deep Purple	Colores en el viento de A. Menken
<i>Organización de la clase</i>	3 equipos	2 equipos	2 equipos
<i>Tipo de evaluación</i>	Evaluación Formativa		

Los grupos 1 y 2 tenían características similares respecto a la edad, los conocimientos y las habilidades musicales. De ahí que los objetivos y contenidos de aprendizaje fueran los mismos. Por su parte, el grupo 3 estaba conformado por alumnado de un curso superior a los anteriores.

Los grupos 1 y 3 pertenecían a una escuela (A) mientras que el grupo 2 pertenecía a otra escuela (B). A esto se debe, principalmente, la diferencia en el tiempo dedicado a la actividad. La escuela A tenía concebido en su proyecto educativo que la asignatura de Lenguaje Musical tuviera una carga lectiva de una hora y media semanal. Por su parte, la escuela B dedicaba una hora semanal a la asignatura.

El repertorio que se utilizó como referencia creativa fue seleccionado por la docente a partir de su percepción sobre los intereses y gustos musicales del alumnado y teniendo en cuenta los contenidos de aprendizaje que correspondían enseñar y aprender. En clases previas, los temas principales de estas piezas habían sido objeto de interpretación, análisis y variaciones. En la actividad que es objeto de análisis en este artículo, correspondía crear material nuevo haciendo uso de los elementos musicales analizados y experimentados previamente con el repertorio de referencia.

En cuanto a la conformación de equipos, el agrupamiento por afinidad (Cepeda et al., 2010) fue la estrategia asumida, ya que los grupos eran pequeños y heterogéneos res-

pecto a las especialidades instrumentales. El grupo 1 trabajó en la creación de tres piezas musicales. Por su parte, los grupos 2 y 3, a pesar de dividirse en equipos en esta sesión, trabajaron, cada uno, en la creación de una pieza grupal, lo que requeriría un trabajo conjunto en siguientes sesiones.

Acorde al espíritu participativo de la experiencia creativa, se llevaron a cabo procesos de evaluación formativa durante la actividad y al término de esta. Para ello, se utilizaron como instrumentos un *checklist* o rúbrica y móviles y tabletas para grabar, fotografiar y compartir los aportes de los participantes.

EL INTERÉS SITUACIONAL Y LA CREACIÓN MUSICAL

Resultados

En este apartado, analizaremos los datos cuantitativos (estimaciones de los observadores) y cualitativos (transcripciones de los audios) obtenidos durante el desarrollo de la actividad de creación musical. Valoraremos el interés situacional a partir de las características de la participación del alumnado respecto a: sus actitudes (disfrute, curiosidad en la observación), la autonomía, la competencia y la colaboración derivada de unas relaciones sociales óptimas en el trabajo.

En relación con los datos cuantitativos, los observadores, participante y no participante, estimaron los indicadores del interés situacional con puntuaciones entre 2 y 4 puntos en una escala tipo Likert en la que 1 representaba "no se observa" y 5, "se observa" (véase Gráfico 1).

Del gráfico inferimos que en el grupo 1 (G1), no se evidenció un interés hacia la actividad, e incluso, sus integrantes pudieron experimentar estados contrarios al bienestar. Sin embargo, en el grupo 2 (G2), el predominio de la valoración de 4 puntos refleja que el alumnado mostró satisfacción durante la actividad, aunque esta pudo presentar algunas dificultades. Por su parte, de la estimación neutral (3 puntos) de los distintos indicadores en el grupo 3 (G3) deducimos que la actitud de la mayoría no reflejaba de forma evidente un rechazo o una aceptación explícita de la actividad.

Puesto que, en nuestra consideración, estas valoraciones no son suficientes para hacer una lectura consistente del interés situacional del alumnado durante la actividad de creación musical, describiremos la actividad en cada grupo a partir de los apuntes de la observación y el análisis de las transcripciones de las grabaciones en audio de estas sesiones.

Grupo 1

El grupo 1 se dividió en tres equipos para trabajar en una pieza para piano a cuatro manos, un trío para flauta, violín y lira y un dúo para clarinetes. La actividad se centró en la creación de acompañamientos y segundas voces a melodías y variaciones temáticas compuestas en clases anteriores.

Las conductas fueron diversas. Por una parte, las actitudes de los integrantes del dúo de clarinete y del trío de flauta, violín y lira impidieron un desarrollo fluido de la actividad, como reflejan los siguientes apuntes a partir de la

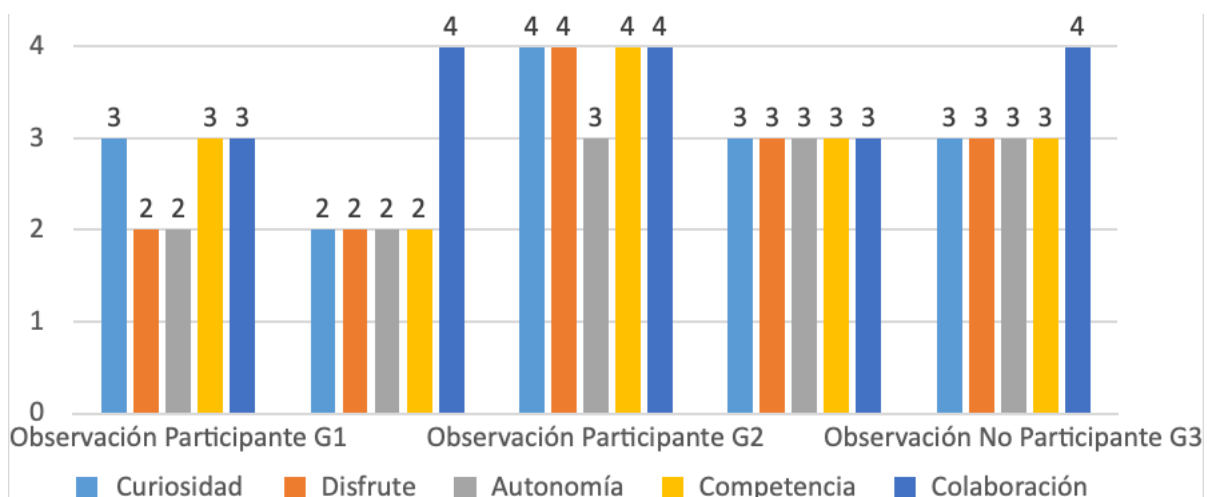


Gráfico 1: Estimaciones de los observadores sobre el interés situacional del alumnado

observación:

[Según la observación no participante,] las chicas del trío parecían agobiadas, bloqueadas e incómodas. (...) En el dúo de clarinete, al chico le daba un poco igual y Laura estaba muy perdida.

[Según la observación participante,] Natalia estuvo poco implicada y desconcentrada. (...) Mireia (...) estaba perezosa (integrantes del trío).

Carlos y Laura (clarinetistas) no trabajan, conversan (descripción de la investigadora a partir de la escucha del audio).

Sin embargo, según la observación no participante, las integrantes del dúo de piano manifestaron una actitud positiva:

Las chicas del dúo de piano trabajaron mejor que los otros equipos. Todo el tiempo [estuvieron] muy centradas.

Respecto a los conocimientos y habilidades musicales y creativas (competencias), el dúo de clarinetes y el trío presentaron importantes dificultades para integrar los contenidos de aprendizaje en su creación y según la observación no participante:

La profesora tuvo que repetir y explicar en muchas ocasiones los requisitos que debía cumplir la creación.

Una estudiante, Mireia, dijo:

No me viene nada a la cabeza.

Mientras, la docente tuvo que participar de forma activa con ambos equipos e incluso crear, para una de los clarinetistas, una segunda voz muy sencilla, con blancas y a partir de los dos únicos sonidos que dominaba esta estudiante con su instrumento. Esta circunstancia muestra la poca autonomía que mostró este alumnado durante la actividad de creación, lo cual afectó la productividad.

Apenas hubo colaboración entre los integrantes de estos dos equipos, a pesar de, como

dijera el observador no participante:

Las tareas parecían estar distribuidas, no obstante, algunos alumnos trabajaban más que otros.

Por su parte, las integrantes del dúo de piano trabajaron con fluidez y resolución. Su creación, como refleja este diálogo, fue producto del trabajo en equipo:

Isabel: Es que no queda muy bien el si do.

Nora: Es que lo he hecho yo mal, el ritmo. Espera.

Así como de acciones autoevaluadas y coevaluadas que demuestran un desarrollo de competencias musicales, autonomía y colaboración:

Isabel: Voy a quitar antes el re porque si no, lo otro no me sale.

Nora: Pero aquí, en vez de quedarte tan corta, alérgalo un poco más, si no se queda muy seco lo otro.

Mientras la actividad resultó satisfactoria para las integrantes del dúo de piano, el resto de las estudiantes mostró dificultades en la autonomía, las competencias musicales y creativas y en la colaboración, lo cual pudo influir en sus actitudes manifiestas de rechazo y malestar.

Grupo 2

El grupo 2 trabajó en la creación de una pieza, pero en esta actividad se dividió en dos equipos: uno, de instrumentos de percusión y el otro, de instrumentos melódico-armónicos (flauta y piano). Mientras el primer equipo se dedicó a crear polirritmias con distintos instrumentos de percusión, el segundo trabajó en la creación de melodías y acompañamientos. Todo ello, a partir del tema o riff de la canción *Smoke on the water* de *Deep Purple*. El alumnado siguió un *checklist* para crear y evaluar el trabajo en función de los criterios establecidos (compás de 4/4, 8 compases, sentido de

pregunta y respuesta similar al tema original, contratiempos y síncopas, variar notas, ritmo, articulaciones, registros y contrastes tímbricos) y otras recomendaciones.

Durante la actividad, el equipo de percusionistas experimentó momentos de ansiedad y así lo manifestó uno de sus integrantes cuando la docente preguntó:

Docente: ¿Qué os ha parecido la clase?

Juan: Muy interesante y lo último estresante (sobre la actividad de creación musical).

En cambio, el trabajo del equipo de instrumentos melódico-armónicos se caracterizó por el disfrute, el entusiasmo y la concentración:

Carmen: ¡Profe, mira!

Docente: Bien, muy bien.

Sobre el desempeño de los percusionistas respecto a sus competencias musicales y creativas y su autonomía, consideramos que la ansiedad experimentada estuvo condicionada por un sentimiento de frustración ante la dificultad para integrar e interpretar correctamente los ritmos establecidos en el *checklist*, lo cual pudo influir también en las frecuentes demandas de ayuda y acompañamiento. Sin embargo, a pesar de estos problemas, trabajaron de forma colaborativa, terminaron la actividad y mostraron gran satisfacción con el logro:

Aitor: ¡Ha salido!

Juan: ¡Nos salió, por fin!

Estas afirmaciones reflejan que, a pesar de las dificultades, la actividad se asumió como un desafío, por tanto, con responsabilidad e implicación. A estas actitudes pudieron contribuir la colaboración entre ellos y la visibilidad del trabajo que realizaban los integrantes del otro equipo, quienes mostraron mayor autonomía y competencias e incluso, autoevaluaron sus ideas en función de criterios estéticos propios, así como los establecidos en el *checklist*. No obstante, cuando tuvieron alguna necesidad,

no dudaron en recurrir y apoyarse en la docente:

Carmen: Profe, ¿cómo escribo lo que he hecho (tocado)?

Las experiencias de ambos equipos fueron satisfactorias. Consideramos que la ansiedad que experimentaron los percusionistas no tuvo consecuencias negativas en su implicación durante la actividad. De hecho, asumimos que el ejercicio de creación musical significó un reto para ellos, pues no cesaron hasta terminarlo y se alegraron por ello.

Grupo 3

El grupo 3 trabajó, como el anterior grupo, en una misma obra. No obstante, en la sesión que analizamos, el grupo se dividió en dos equipos para componer cuatro temas melódicos con sus respectivos acompañamientos a partir del tema introductorio de la canción Colores del Viento de Alan Menken. Los principales contenidos de aprendizaje que debían estar presentes eran los intervalos de tercera mayor y menor, los acordes sobre grados fundamentales de Sol Mayor y mi menor y la combinación rítmica de corchea con dos semicorcheas.

El alumnado se agrupó según su gusto. El equipo A estuvo conformado por dos saxofonistas y un guitarrista y el equipo B, por una flautista, una guitarrista, un pianista y una percusionista. Para atender las necesidades de cada equipo, la docente se desplazó entre los dos espacios durante la actividad.

En este grupo, ambos equipos enfrentaron dificultades que consideramos importantes. Según apuntó la docente, los integrantes del equipo A (saxofón y guitarra):

(...) no disfrutaron y se distraían con mucha facilidad. Cuando volví de acompañar al otro equipo (en otra clase), les sorprendí conversando y sin hacer nada.

Por su parte, un estudiante del equipo B tuvo problemas de concentración y disciplina que afectó el trabajo del conjunto. Así lo refleja un

apunte de la docente a raíz de la transcripción del audio:

Pedro se comportaba de forma inadecuada cuando yo no estaba.

Y lo corrobora la expresión literal de una estudiante:

Aitana: Voy a hacer de profe. Pedro, castigado. No, no, no es un juguete, como se rompa. Venga Pedro. A nosotras no nos va a regañar.

El equipo A tuvo dificultades para introducir en sus creaciones los contenidos de aprendizaje con el añadido de las limitaciones en el dominio técnico de sus instrumentos. Estos aspectos afectaron la colaboración entre ellos y condicionaron una dependencia importante de la docente, quien manifestó en sus anotaciones:

El equipo A necesitó mucho de mi ayuda. No incluyeron inicialmente en sus creaciones la combinación de corchea con dos semicorcheas. Cuando se los dije, la incluyeron en la escritura, pero tuvieron dificultades para interpretarla y reproducirla correctamente. El nivel instrumental de ellos es inferior (...).

En el equipo B, coincidió que el estudiante que tuvo frecuentes distracciones y problemas de disciplina también presentó dificultades en la aplicación de los contenidos de aprendizaje.

No obstante, como muestran los siguientes diálogos, hubo iniciativa y este estudiante recibió apoyo de sus compañeros en la realización de su cometido:

Aitana: Hacemos un reto. Antes de que vuelva la profe tenemos que tener los acordes hechos. ¡Hala!

Pedro: Pero ayúdenme.

Aitana: Primero tienes que improvisar.

La colaboración fue fundamental para el cumplimiento de la tarea conjunta, así como los niveles de autonomía y competencia de los otros integrantes. Sin embargo, la actitud de Pedro afectó la concentración, la productividad y la satisfacción del resto del equipo durante la actividad.

Análisis de los resultados

La información, anteriormente expuesta, destaca por su complejidad causal y consecuente. Consideramos que la actividad de creación musical produjo distintos grados de estimulación del interés situacional, lo que provocó diferentes actitudes en el alumnado.

En el desarrollo del ejercicio creativo detectamos dificultades en la reflexión y aplicación de los conocimientos teóricos, limitaciones en las habilidades interpretativas y creativas e insuficiente colaboración. Estos problemas fueron más acusados en determinados equipos mientras otros no presentaron dificultades reseñables (véase Tabla 2).

Tabla 2: Dificultades de los equipos en la actividad de creación musical

Grupos	Equipos	Dificultades			
		Aplicación de conocimientos	Habilidades interpretativas	Habilidades creativas	Trabajo en equipo
G1	Piano				
	Trío	x	x	x	x
	Clarinetes	x	x	x	x
G2	Percusión	x		x	
	Flauta y piano				
G3	Equipo A	x	x	x	x
	Equipo B	x		x	

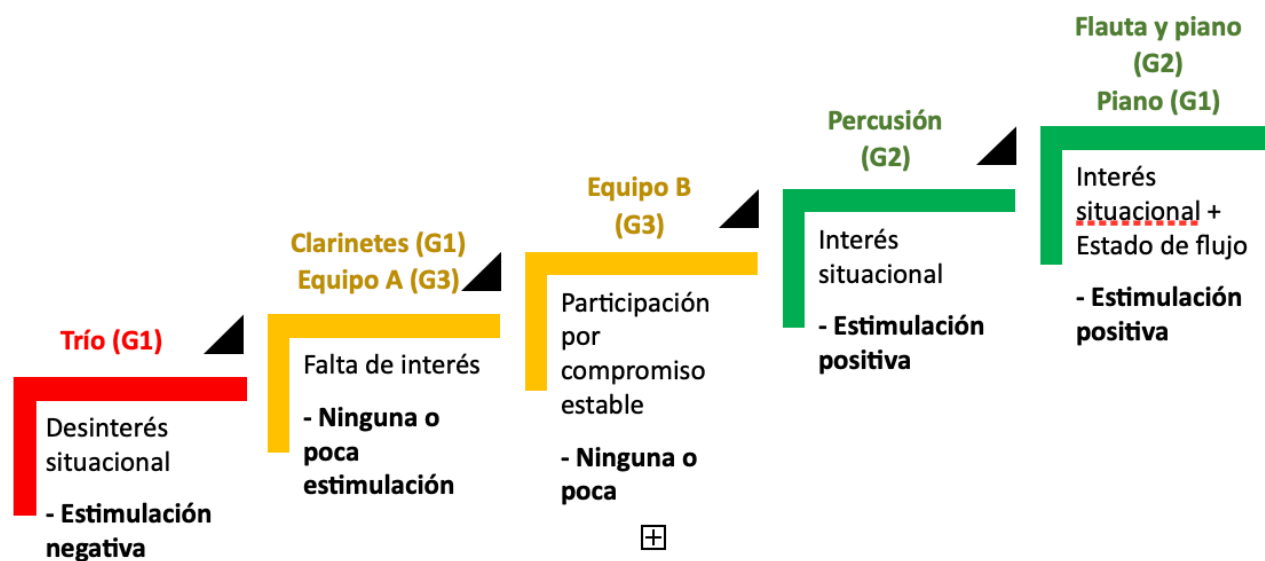


Gráfico 2 Grados de estimulación del interés situacional en la actividad de creación musical

Las dificultades mencionadas, así como la ausencia de dificultades reseñables, pudieron determinar las conductas que observamos en el alumnado. A partir de esta información, hemos establecido tres grados de estimulación del interés situacional con la actividad de creación musical: estimulación negativa, ninguna o poca estimulación y estimulación positiva (véase Gráfico 2).

Estimulación negativa

Las dificultades de los integrantes del trío de flauta, violín y lira del grupo 1 fueron muy acusadas y afectaron su autonomía, sus percepciones sobre las competencias individuales y el trabajo colaborativo. Lo cual pudo influir en la manifestación explícita de rechazo hacia la composición musical. Entendemos que esta reacción refleja un desinterés causado por una estimulación negativa de las condiciones situacionales de la actividad, las que a pesar de proporcionar oportunidades para la participación no se adecuaron a las necesidades de este alumnado.

Ninguna o poca estimulación

Los integrantes del dúo de clarinetes del grupo 1 y el equipo A del grupo 3 se distrajeron con frecuencia y estuvieron poco activos. La docente tuvo que hacer un acompañamiento continuo para que ellos cumplieran la tarea. Sin embargo, no rechazaron la actividad de

forma explícita como el equipo anterior. En estos casos, asumimos que primó la falta de interés, puesto que la actividad produjo poca o nula estimulación. Coincide también que en estos equipos no se evidenció colaboración durante el trabajo creativo.

Por otro lado, el equipo B del grupo 3 se implicó y cumplió con la actividad de creación como parte de un compromiso previo y estable con la asignatura, pero no porque esta actividad, concretamente, les resultara atractiva. Consideramos que en ello pudieron influir las dificultades de un estudiante para aplicar los conocimientos teóricos y sus frecuentes distracciones que afectaron la concentración y la productividad del resto de integrantes. Sin embargo, en este caso, la colaboración del equipo fue fundamental para el cumplimiento de la tarea y el apoyo a ese estudiante.

Estimulación positiva

El equipo de percusión del grupo 2 adoptó una actitud decidida ante las dificultades. Estos estudiantes se implicaron en la resolución de la tarea y mostraron satisfacción con el resultado. Pensamos que el reto de completar el ejercicio fue un estímulo positivo del interés situacional, a lo que también contribuyó la complicidad entre ellos.

La actividad compositiva también resultó situacionalmente estimulante para el dúo de piano del grupo 1 y el equipo de flauta y piano del grupo 2. Sus conductas reflejaron concentración, productividad, colaboración y disfrute, por lo que creemos que este alumnado pudo, incluso, llegar a experimentar estados de flujo.

Discusión

A partir del análisis de las reacciones del alumnado en la actividad de creación musical, pensamos que condiciones situacionales similares pueden provocar distintos grados de estimulación del interés. A pesar de lo planteado por del Barrio (2017), no encontramos una relación directa entre las prácticas de la creación musical y la estimulación del interés situacional que puedan ser generalizadas en los grupos de nuestra muestra. Pensamos que lograr el interés situacional, así como la motivación, depende de múltiples factores personales y del contexto y no sólo de la creación musical, al menos en la mayoría de nuestro alumnado de las dos Escuelas de Música.

Entendemos que existe una relación entre creación musical y motivación y que esta puede ser recursiva. No obstante, este carácter no se da en todos los casos, principalmente en la dirección creación – motivación, al menos al inicio de una experiencia, pues como plantean Amabile (1996) y Webster (2002), la creatividad y sus procesos necesitan de una motivación previa, es decir, una predisposición que lleve al sujeto a implicarse con una tarea de estas características. Luego, la práctica de la creación podría influir en el interés situacional y la motivación, si además de su carácter activo, responde a intereses individuales y satisface las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social de los participantes durante su desarrollo. Precisamente, estos elementos fueron algunos en los que identificamos dificultades en esos equipos en los que no se logró una estimulación positiva.

Deci y Ryan (2000) y Krapp (2002) destacan la importancia de las relaciones sociales no sólo para el fortalecimiento de las mismas, sino también para el apoyo a la autonomía y a las competencias de los miembros del equipo. Sin embargo, el agrupamiento por afinidad (Cepeda et al., 2010), a pesar de, a priori, representar una estrategia estimuladora, resultó ser otro factor que influyó en el desinterés situa-

cional y en la falta de interés que mostraron algunos estudiantes. Al formarse los equipos a partir de la conveniencia de los propios participantes, aquellos con necesidades quedaron agrupados entre sí y en efecto, excluidos, por lo que no encontraron suficiente apoyo de sus compañeros en el desarrollo de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales y dependieron en gran medida de la docente para completar sus tareas de creación musical.

CONCLUSIONES

Hemos presentado los resultados del análisis de las conductas del alumnado en una actividad de creación musical con tres grupos de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. Las actitudes fueron diversas y de ello inferimos que la creación musical produjo una graduación de estimulaciones que hemos clasificado en tres niveles: estimulación negativa, nula o poca estimulación y una estimulación positiva del interés situacional. El ejercicio de creación musical no resultó atractivo para todos los estudiantes de nuestra muestra. En algunos provocó un rechazo explícito, otros participaron por el deber de cumplir, pero sin manifestar una actitud que se pudiera clasificar en alguno de los extremos, mientras que, para otros, la actividad resultó satisfactoria, placentera y enriquecedora. Estos resultados nos llevan a asumir que el interés situacional, como la motivación, depende de múltiples factores y no sólo de la creación musical.

Dado que los resultados no son generalizables por las características de la muestra, consideramos relevante realizar un estudio similar a una mayor escala y contrastar o validar estos resultados, del mismo modo, establecer relaciones entre variables que permitan afinar las causas y consecuencias del interés situacional en una actividad de aprendizaje como la composición.

La creación musical es una de las experiencias concretas de la música y podríamos atrevernos a decir que la más integral, pues resume en sí misma también a la interpretación y la escucha. Por su relevancia, es incuestionable su necesario desarrollo en las clases de música en todos los ámbitos de enseñanza. No obstante, es una actividad que inicialmente puede resultar difícil, lo cual representa un reto para todos los actores educativos. De ahí la importancia de adaptarla a los intereses y necesidades del alumnado y diseñar estrategias flexibles que

respondan a las particularidades de cada contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M. y Hidi, S. (2014). Interest and Enjoyment. In P. A. Alexander, R. Pekrun, y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 205–227). Routledge.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. Universidad de Valladolid.
- Berrón, E., Balsera, F. J. y Monreal, I. M. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 41–48. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p041-048>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English teachers*. Cambridge University Press.
- Cepeda, A., Lara, E., Serrano, A., González, R. y Sebastián Heredero, E. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Estudos Em Educaçao*, 5(2), 135–153. <https://doi.org/10.21723/riaee.v5i2.3478>
- Csikszentmihalyi, M. y LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815–822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- del Barrio, L. (2017). La creatividad como herramienta didáctica en el desarrollo educativo musical en Educación Primaria. *European Scientific Journal*, 13(10), 1857–7881. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n10p353>
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kaschub, M. y Smith, J. (2017). *Experiencing Music Composition in Grades 3-5*. Oxford University Press.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *A Journal for Engaged Educators*, 1(1), 7–44.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci y R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405–426). University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381–395. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2005.07.007>
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Lage, C. (2016). *Música e imágenes un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1–9). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>
- Martínez Hierrezuelo, Y. (2021). *El Taller de Lenguaje Musical: una estructura didáctica para estimular el interés situacional en las Escuelas de Música*.

- Palmer, D. (2019). Situational Interest and Actualized Individual Interest: Two Problematic Constructs. *Journal of Advances in Education Research*, 4(3), 110–112. <https://doi.org/10.22606/jaer.2019.43002>
- Palmer, D., Dixon, J. y Archer, J. (2017). Using Situational Interest to Enhance Individual Interest and Science-Related Behaviours. *Res Sci Educ*, 47, 731–753. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9526-x>
- Renninger, K. A., Bachrach, J. E. y Hidi, S. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>
- Renninger, K. A. y Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Rotgans, J. I. y Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.001>
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: an analysis of research questions and designs. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity. Insights from Music Education Research* (pp. 185–200). Ashgate. [https://doi.org/Musical creativity: Insights from music education research](https://doi.org/Musical%20creativity%3A%20Insights%20from%20music%20education%20research)
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Parra, M. J. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. Pasado, presente y futuro*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sansone, C. y Thoman, D. (2015). Interest in Mathematics and Science Learning. In K. A. Renninger, M. Neiswandt y S. Hidi (Eds.), *Interest in K-16 mathematics and science learning and related activity* (pp. 0–41). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/978-0-935302-42-4>
- Sansone, C. y Thoman, D. B. (2005). Interest as the Missing Motivator in Self-Regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.175>
- Sanz Centeno, R., Berrón Ruiz, E. y Monreal Guerrero, I. M. (2021). Aplicación de rutinas de pensamiento visible como estrategia para mejorar el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce. *Artseduca*, 30, 9–26. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5743>
- Schraw, G., Flowerday, T. y Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. In *Educational Psychology Review* (Vol. 13, Issue 3).
- Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In T. Sullivan y L. Willingham (Eds.), *Creativity in Music Education* (pp. 16–34). CMWA Biennial Series.

ARTE Y SALUD

**APUNTES PARA LA INCLUSIÓN DE LAS
INTERVENCIONES ARTETERAPEUTICAS EN EL
MARCO DEL GREEN NEW DEAL: UNA POTENCIAL
APLICACIÓN DEL TRABAJO GARANTIZADO**

NOTES FOR THE INCLUSION OF ART THERAPEUTIC INTERVENTIONS IN THE FRAMEWORK
OF THE GREEN NEW DEAL: A POTENTIAL APPLICATION OF JOB GUARANTEE

**Esteban Cruz Hidalgo
Telma Barrantes Fernández
Francisco Manuel Parejo Moru**

RESUMEN

Hasta la irrupción de la pandemia, el *Green New Deal* o alguna versión verde similar asociada al espíritu del *New Deal* impulsado por Estados Unidos para hacer frente a la Gran Recesión del siglo XX ganaban fuerza en el debate económico y político. Si bien existen propuestas muy diferentes del mismo, en este trabajo nos ceñiremos a aquella que busca diseñar planes de Trabajo Garantizado en sectores donde el capital privado no entra, enfocados estos a los cuidados del medio ambiente y de las personas. En este sentido, hemos realizado una revisión sistemática de la literatura para conocer qué proyectos se están llevando a cabo en una disciplina relativamente nueva como es la Arteterapia, cuyos campos de actuación abarcan la enfermedad, la inclusión social, la educación de personas en situación de vulnerabilidad, con capacidades diversas, y con algún tipo de dificultad.

PALABRAS CLAVE

Política Social; Profesionalización; Empleo de Último Recurso; Inclusión laboral; Empleo

ABSTRACT

Until the outbreak of the pandemic, the Green New Deal or some similar green version associated with the spirit of the New Deal promoted by the United States to face the Great Recession of the 20th century was gaining strength in the economic and political debate. Although there are very different proposals for it, in this work we will stick to the one that seeks to design Job Guaranteed Programs in sectors where the private capital does not enter and focused on the care of the environment and people. In this sense, we have carried out a systematic review of the literature to find out which projects are being carried out in a relatively new discipline such as Art Therapy, whose fields of action include disease, social inclusion, education of people in situations of vulnerability, with diverse capacities and some kind of trouble.

KEYWORDS

Social Policy; Professionalization; Employer of Last Resort, Labor inclusion; Employment

INTRODUCCIÓN

Hemos estructurado el trabajo en cuatro apartados. En este primer apartado, que nos sirve como introducción, hemos presentado qué es la Arteterapia, incidiendo en una problemática concreta a la que se enfrenta hoy: su falta de profesionalización y la necesidad de creación de un mercado laboral para atraer y dar salida a arteterapeutas. En un segundo apartado explicamos qué es el *Green New Deal* y qué son los planes de Trabajo Garantizado, justificando la inclusión en los mismos de las intervenciones arteterapéuticas. Este apartado, por lo tanto, conforma el marco teórico que justifica y contextualiza la hipótesis que guía nuestra investigación: la Arteterapia, como disciplina y profesión, requiere de un marco de aplicación ajeno al mercado privado y sus dinámicas concretas guiadas por la mera rentabilidad económica; o al menos, una alternativa al mismo para poder desarrollarse. Esto es especialmente urgente para el trabajo con colectivos vulnerables con escaso o nulo poder adquisitivo que, por este motivo, están excluidos como demandantes de tales servicios pese a los beneficios que pudieran obtener con ello para su bienestar. En el tercer apartado se presentan la metodología y fuentes de la revisión sistemática de la literatura, lo cual nos sirve para conocer qué proyectos se están llevando a cabo a modo de exploración sobre potenciales actuaciones; así como los resultados obtenidos. Aquí se especifican también el modo de acceder a los recursos utilizados y los problemas encontrados en nuestra búsqueda. Por último, en el apartado cuarto realizamos una reflexión a modo de conclusión.

El objetivo de la investigación es hallar potenciales actividades para la movilización de mano de obra desempleada a través de planes de Trabajo Garantizado dentro del marco de acción del *Green New Deal*. Con este fin hacemos una revisión sistemática de la literatura para encontrar los proyectos y colectivos con los que se está trabajando desde la arteterapia, y que con un marco de actuación funcional podrían generalizarse y adecuarse para atender a colectivos vulnerables a los que el mercado y las instituciones tradicionales no llegan, creando con ello, igualmente, un mercado laboral para los profesionales de la arteterapia con unas condiciones de trabajo dignas.

El acto de creación implica una exploración y un diálogo consigo mismo que otorga gran-

des beneficios en la persona (López Fernández Cao, 2009, p. 13), esencia que recoge la Arteterapia para trabajar a través de diversas terapias artísticas, en diversos contextos sociales con personas vulnerables. La Arteterapia es un acompañamiento a las personas con dificultades, ya sean éstas psicológicas, físicas, sociales o educativas. El proceso creativo opera como un ensayo de actuaciones que liberan el pensamiento, alejándolo de patrones cerrados y opresores. De este modo, al transformar el objeto artístico se opera de forma paralela sobre el estado interno de la persona, buscando mejorar la vida de los individuos (Bassols, 2006, p. 19; Klein, Bassols y Bonet, 2012 [2008], p. 9; Rico, 2009, p. 25). La Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA), quienes definen la Arteterapia como:

Una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social ... Se fundamenta en el potencial terapéutico de la creación artística dentro de un encuadre adecuado, con el objetivo de promover dinámicas de transformación sobre: la capacitación personal y social, el desarrollo expresivo y creativo, el cambio de posición subjetiva y en su caso, la elaboración sintomática (Gonzalo, 2012, p. 84).¹

Vassiliadou recoge cómo la principal problemática en la disciplina es la falta de reconocimiento como profesión, y cómo la unificación de criterios que una disciplina requiere también se ve afectada por ello. Como acredita para los Países Bajos, la homogeneización se produce cuando existe este reconocimiento por parte de la Administración Pública (Vassiliadou, 2001, p. 46). Hoy en día, y pese a todos los esfuerzos realizados en esta dirección, en España se continúa trabajando por el reconocimiento profesional de la labor del arteterapeuta. La inclusión de las intervenciones terapéuticas en el diseño de Planes de Garantía de Empleo elaborados en el marco de un *Green New Deal* (en adelante GND) apoyaría de forma tácita este fin.

El GND es una estrategia política para el desarrollo sostenible que apela a la memoria colectiva de los programas de empleo y de estímulo económico llevadas a cabo en Estados Unidos

¹ Siendo la fuente principal la web de FEAPA: <http://feapa.es/que-entendemos-por-arteterapia/>

para lidiar con la Gran Depresión sobrevinida tras el crack de la bolsa de Nueva York de 1929 (Espasa, 2020). Las diferentes variantes verdes del *New Deal* para el siglo XXI comparten un horizonte común: impulsar la transformación de una economía basada en carbono hacia las energías limpias y renovables y la transformación de la sociedad. En concreto, en este trabajo, planteamos que la Arteterapia encuentre un espacio para su desarrollo y profesionalización en un espacio intermedio: los programas de Trabajo Garantizado o Empleo de Última Instancia; esto es, entre un mercado privado que hoy es extremadamente reducido y el voluntariado al que se ve abocado para darse a conocer. Ello permitiría poner en contacto una oferta de profesionales que pueden ejercer su profesión dignamente y poder vivir de ella, con la demanda de sus servicios, satisfaciendo una serie de necesidades que, dado los colectivos vulnerables a los que atiende, no ofrecen la rentabilidad requerida para que el sector privado establezca un mercado con la profundidad y oportunidad que es necesario, especialmente en tiempos de crisis económica.

El Trabajo Garantizado es un mecanismo de estabilización automática del ciclo económico que persigue la estabilidad de los precios a través del pleno empleo (Mosler, 1998; Mitchell y Muysken, 2008). Este mecanismo consiste en garantizar un puesto de trabajo a toda persona que quiera y que esté en disposición de trabajar a través de un salario mínimo. A grandes rasgos, las cualidades de este mecanismo es que es endógeno a la actividad privada; socializa la inversión permitiendo ofrecer servicios que el sector privado no da por falta de rentabilidad; provee un suelo a la precariedad estableciendo las mínimas condiciones de trabajo de forma efectiva, sustituyendo al salario mínimo profesional; es transitorio, pues los profesionales siempre pueden trasladarse al sector privado en cuanto este les ofrezca unas condiciones laborales mejores; y fija el resto de precios a los precios pagados en los programas.

Incluir la Arteterapia como parte de una estrategia global más grande como puerta de entrada para su profesionalización no significa que esta disciplina, en un futuro, no pueda formar parte permanente del Estado de Bienestar, estableciéndose en un pilar fundamental de una estrategia holística para un enfoque integral de cuidados como parte de equipos multidisciplinares con otros profesionales.

UN MARCO TEÓRICO FUNCIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE LA ARTETERAPIA

Justificación: no todo son beneficios monetarios

El GND es la propuesta política estrella del momento actual.² Algo más de una década después del informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que presentaba la propuesta de un GND mundial para hacer frente a una crisis económica que se ha cronificado (Barbier, 2009), y ante la agudización y el aumento de las alertas de la comunidad científica sobre las amenazas y efectos del cambio climático (Ripple *et al.*, 2020), una variedad de propuestas de todo tipo son pintadas de verde y empaquetadas bajo el mismo nombre. Ninguna de ellas tiene la repercusión y ambición que aquella lanzada por la congresista estadounidense Alexandra Ocasio-Cortez, entendida como una auténtica revolución y no como una simple transición energética dejada en manos del mercado (Tejero y Santiago, 2019, p. 159). Sin duda, el eco del GND se ha amplificado por las condiciones económicas favorables para reproducir un programa verde en términos de la teoría y práctica económica convencional. Tras el fracaso de las políticas de austeridad, el consenso en torno al retorno de la política fiscal y, más concretamente, respecto al incremento del gasto público, es bastante amplio. Este consenso gira esencialmente en torno a dos puntos que no siempre se presentan juntos: la incapacidad de la política monetaria en fomentar la inversión y el empleo aún con tipos de interés históricamente bajos e incluso negativos acompañados de masivas inyecciones de liquidez a través de los programas de flexibilización cuantitativa (situación conocida como trampa de liquidez); y el papel de los multiplicadores fiscales en un contexto económico desfavorable (Uxó, Álvarez y Febrero, 2018; Pollin, 2018; Blanchard, 2019; Hommes, Massaro y Salle, 2019; Stockhammer, Qazizada y Gechert, 2019). No obstante, para utilizar la retórica del GND ni siquiera es

2 El GND evoca el imaginario que rodea al *New Deal* puesto en marcha por el presidente estadounidense Franklin Delano Roosevelt para luchar contra la Gran Depresión en la década de 1930, del que se pueden extraer lecciones para futuras actuaciones (véase Hantsgen y Papadimitrou, 2009). Como señala Luke (2009, p. 26), el *New Deal* no consistía solo en aumentar el gasto fiscal para la generación de empleo, sino que también fue un marco de políticas encaminadas a modernizar las infraestructuras del país. El GND debe servir para construir una sociedad para el siglo XXI.

necesario compartir estos dos aspectos, tal y como se desprende de la comunicación de la Comisión Europea al resto de organismos comunitarios de su compromiso por establecer un “European Green Deal”. El GND europeo gira sobre la “calidad de las finanzas públicas”, estableciendo una serie de “prioridades ecológicas” dentro de las normas fiscales de la Unión Europea para los presupuestos nacionales; esto es, reorientando los impuestos y la inversión pública cualitativamente (Comisión Europea, 2019, p. 20). En definitiva, se trata de un mecanismo de reasignación de recursos.

El GND procura la transformación gradual de una economía basada en carbono hacia una sostenida por energías limpias y aumentar drásticamente los niveles de eficiencia energética; pero, además, es parte integrante de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, que se compone de 17 objetivos y 169 propuestas que buscan lograr cambios económicos y sociales, a la par que la transformación ambiental (ONU, 2015). Procura promover inversiones en energías renovables y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, pero también provocar la mutación de la sociedad luchando contra la desigualdad, poniendo los trabajos de cuidados en el centro, otorgando visibilidad a estas actividades realizadas en el ámbito doméstico o de forma voluntaria, al convertirlas en empleos decentes y remunerados. Esto lleva a preguntarse quién va a transformar el sistema y utilizando qué herramientas.

Las diferentes variantes del GND parecen compartir el horizonte hacia el que dirigen sus esfuerzos, pero no los actores y mecanismos que liderarán estos cambios. Las principales críticas que recibe vienen de la pretensión de que sea el sector privado quien resuelva el problema del desempleo, mientras paralelamente reduce la presión sobre la naturaleza; lo cual está supeditado al crecimiento económico (Masterman-Smith, 2010; Jessop, 2012; Bauhad, 2014; Kallis, 2019). En este sentido, es muy difícil que el sector privado ponga en marcha tecnologías de trabajo intensivo. Como aseguran Aşıcı y Bünül (2012, p. 304), la capacidad de creación de empleos verdes depende de la tecnología empleada, y si las decisiones que las empresas toman sobre la tecnología empleada dependen de criterios de rentabilidad relacionados estrechamente con la competencia, ello acabará limitando los resultados del GND. Como advirtiese Luxemburgo en su es-

tudio de la dinámica capitalista a partir de los esquemas de reproducción ampliada de Marx, los capitalistas no son fanáticos de la producción (Luxemburgo, 1970 [1913], p. 286). Las empresas no producen por producir. Y lo que producen no depende de los valores humanos de sus directivos o accionistas ni de la concienciación en torno al medio ambiente.

El objetivo de las empresas es conseguir beneficios y proseguir con la acumulación de capital, no crear empleos, dando igual que la producción sea verde, roja o azul. La producción será verde si coincide con su objetivo esencial. Si no hay beneficios no contratarán trabajadores y no comenzarán nuevos procesos productivos más eficientes energéticamente que requieren todo tipo de inversiones. La estrategia de incentivar o estimular mediante créditos fiscales la inversión privada, ofrecer contratos directos con beneficios garantizados y otras políticas que favorecen la participación del capital en la distribución sobre la participación del trabajo, colocan al empleo en el último eslabón de la cadena de transmisión, interrumpiéndose mucho antes de llegar a favorecer a aquellos que están abocados a malvivir en la parte más baja de la distribución del ingreso (Tcherneva, 2014, pp. 54-55). Debemos entonces modificar la perspectiva, redirigir el enfoque. En lugar de hacer depender la creación de empleo y la sostenibilidad ambiental del crecimiento económico, existe un planteamiento que invierte la causalidad. Una política fiscal que, tal y como apunta Tcherneva (2014, p. 58), se dirige a los parados y a los bienes públicos que necesitan sus comunidades, dejando que el crecimiento económico y la inversión privada sean determinadas como consecuencia de tales políticas. En este sentido, un GND debe combinar la creación de empleo y la sostenibilidad ambiental, incorporando de forma explícita las necesidades del medio ambiente con las de los desempleados y sus comunidades y consiguiendo una mejor distribución del ingreso, sustituyendo las políticas de cebado de la bomba de la demanda agregada por un mecanismo directo de creación de empleos socialmente útiles, que se conoce como Trabajo Garantizado (en adelante TG) o Empleo Garantizado.

El TG es un mecanismo anti-cíclico que mitiga el ciclo económico al suavizar la caída de la demanda agregada, y que funciona como patrón de valor, sirviendo de ancla al resto de los precios, afianzando la estabilidad de precios

mediante la plena ocupación de los recursos humanos disponibles en una economía (Mosler, 1998; Mitchell, 1998). A grandes rasgos, el gobierno ofrece un salario fijo a cualquiera dispuesto y capaz de trabajar en una serie de programas diseñados desde el nivel más bajo de la administración pública y con la participación de todos los agentes sociales (Kaboub, 2008). Se deja así a las fuerzas del mercado determinar la cantidad total de gasto público, en lugar de que sea el Estado quien fije la cantidad de gasto (Mitchell y Mosler, 2002); es decir, el tamaño de estos programas de empleo garantizado y el déficit público asociado no serían discrecionales, sino que vendrían impulsados por las decisiones de ingresos, ahorros y beneficios privados; esto es, por la inversión privada. Ello permite repensar el papel del sector público. Más allá de subvencionar los beneficios privados mediante todo tipo de estímulos a la inversión, el TG socializa la inversión; e incluso diríamos, reinventa lo común como forma institucionalizada y alternativa al capitalismo en línea con lo discutido por Saidel (2019). Esto conecta directamente con el GND. Este mecanismo permite integrar cualquier actividad donde el sector privado no entre por falta de rentabilidad económica, construyendo una sociedad que no se guíe únicamente por el ánimo de lucro (Cruz y Parejo, 2018, pp. 179-180). Desde luego, estas son las metas suscritas por el GND en su versión más ambiciosa.

Las presiones competitivas a las que se enfrentan las empresas privadas no ofrecen la flexibilidad necesaria para que éstas inviertan en el cuidado del medio ambiente y de las personas, aspecto que sí ofrece el TG (Forstater, 1998). Los programas diseñados bajo el marco del empleo garantizado no están obligados a utilizar aquella tecnología o modo de producción más eficiente económicamente, sino que pueden priorizar el uso de fuentes de suministro renovables o técnicas de producción que causen el menor impacto ambiental posible (Forstater, 2003). En esta línea, actividades intensivas en trabajo y con baja rentabilidad económica son características de los trabajos de cuidados, donde podemos incluir las intervenciones arteterapéuticas. El GND sería financiado mediante la coordinación de los entes encargados de la política monetaria y la política fiscal. Como exponen Nersisyan y Wray (2019), para un Gobierno soberano financiar en su propia moneda la movilización de los recursos que tiene disponibles para este

proyecto no es técnicamente ningún problema. En el caso de España, como miembro de la Eurozona, el GND podría llevarse a cabo a través de la creación de un Tesoro Europeo cuyo gasto sea avalado directamente por el Banco Central Europeo, tal y como se expone en Cruz, Ehnts y Tcherneva (2019) para el caso del TG. Las restricciones son reales no financieras, y siempre que la inflación amenace con aparecer, instrumentos como los impuestos se emplearían para reducir el gasto total para evitar la confrontación del sector privado por los recursos reales disponibles y afianzar los objetivos del GND.³ No obstante, debe advertirse que los costes económicos y sociales derivados de no actuar y esperar que actúen los mecanismos de mercado son incalculables y escapan a toda estimación que pudiésemos hacer en comparación con el gasto que entrañan. Con esta justificación buscamos conocer qué intervenciones arteterapéuticas se están llevando a cabo.

UNA PANORÁMICA DEL ESTADO DEL ARTE EN ARTETERAPIA

Metodología

En este apartado presentamos una revisión sistemática de la literatura.⁴ Hacemos referencia a este término puesto que no se va a realizar un simple análisis bibliométrico, sino que también nos proponemos detectar cuales son las áreas en las que se aplican los proyectos de Arteterapia.

La base metodológica para realizar esta investi-

3 La naturaleza de los impuestos es detraer dinero de la economía, no introducirlo, y esto no cambia disponga o no la economía en cuestión de soberanía monetaria (Tymoigne y Wray, 2013, p. 15). Como indica Lerner “el objetivo de toda regulación de la actividad económica ha de conseguir que la cuantía del gasto no sea ni demasiado pequeña (lo que produciría desempleo), ni demasiado grande (lo que daría lugar a la inflación)” (Lerner, 1957 [1951], p. 6). Lerner denominó a este enfoque “Hacienda Funcional”, e implica que la capacidad del Gobierno para crear y destruir dinero mediante impuestos, la compra y la venta de bonos del Tesoro, y administrar los precios que paga, constituyen un menú de instrumentos con los que lograr el pleno empleo y la estabilidad de precios.

4 Para conocer los diferentes tipos de revisión de la literatura remitimos al lector al estudio de Guirao (2015).

gación está basada en los principios descritos por el estudio de Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago (2014), que nos permite gestionar de forma correcta la información científica; así como el estudio de Beltrán (2005), que marca los pasos a seguir para realizar un análisis sistemático de la literatura. Por último, para realizar la revisión crítica nos vamos a basar en el estudio de Garcés y Duque (2007).

En nuestro caso la elección de la fuente sobre la que trabajar viene marcada por una serie de problemas referentes a las bases de datos disponibles. En la red de bibliotecas y bases de datos del CSIC las principales revistas del campo no aparecen en WOS, Scopus y Redalyc; mientras que en iNDICES-CSIC no están actualizados los números de alguna de estas revistas desde hace varios años. La única plataforma asociada al CSIC que contiene actualizadas revistas como *Arteterapia. Papeles de Arteterapia para la Inclusión Social* es la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimientos Científico (REDIB). Por este motivo utilizamos esta herramienta en este estudio para elaborar nuestra base de datos para la búsqueda de artículos científicos; mientras que para la búsqueda de tesis doctorales utilizamos la base de datos TESEO.

Para la realización de la búsqueda hemos tomado como base principal los ítems "Arteterapia", "Arte Terapia" y "Arte-terapia". Posteriormente y para elaborar una mejor aproximación se ha filtrado la búsqueda por "proyecto", "práctica", "programa", "caso" y "taller". La principal limitación que presentan estas fuentes es que no permiten obtener datos de citación de los artículos, por lo que para corregirlo hemos optado por incluir las citas a través de Google Académico.

Resultados y discusión

Tenemos conocimiento sobre qué proyectos e intervenciones están aplicando la Arteterapia a partir del año 2000, momento en el que hallamos publicaciones en revistas sobre los mismos. Previamente, no tenemos evidencia publicada en España por nuestra búsqueda.

El inicio de las publicaciones coincide con la elaboración de las primeras tesis doctorales leídas propias del campo a comienzos del si-

glo XXI.⁵ La evolución cronológica del número de publicaciones nos da una idea del grado de implementación que ha tenido esta disciplina desde entonces. Según podemos consultar en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), el único título oficial que a día de hoy dispone de la acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) es el Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social por la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Valladolid. Este máster fue implantado en el curso 2010-2011. El 23 de abril de 2013 se publica en el BOE la Resolución que establece el carácter oficial de este máster. El 21 de octubre de 2013 se publica en el BOE el plan de estudios del Máster Universitario en Arteterapia para la Inclusión Social ofertado conjuntamente por estas tres universidades con dos especialidades: i) Especialidad en Ámbitos Psicosociales, Clínicos y Educativos, y ii) Especialidad en Ámbitos Culturales. No obstante, también existen cursos y posgrados no oficiales tanto en el ámbito universitario como fuera de él. A modo de ejemplo, la Universidad de Girona (desde 2004), la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (desde 2010) y la Universidad de Murcia (desde 2015) ofertan másteres en Arteterapia como títulos propios.

La búsqueda realizada en REDIB ofrece un total de 224 resultados de acuerdo con los criterios de búsqueda arriba referidos. Hemos prescindido de 6 de ellos al tratarse de editoriales de la revista *Arteterapia. Papeles de Arteterapia para la Inclusión Social*. En la Figura 1 se ha representado la evolución cronológica del número de publicaciones, donde hemos ilustrado igualmente los principales eventos relacionados con el desarrollo de la disciplina.

5 En la Universidad Complutense de Madrid leyeron sus tesis Elvira Gutiérrez (2000); Carmen Alcaide (2001); Ana Mampaso (2001); y María Vassiliadou (2001). Tres de estas cuatro tesis fueron dirigidas por Noemí Martínez. Por su parte, en la Universidad de Barcelona la primera tesis fue leída por Ascensión Moreno (2003).

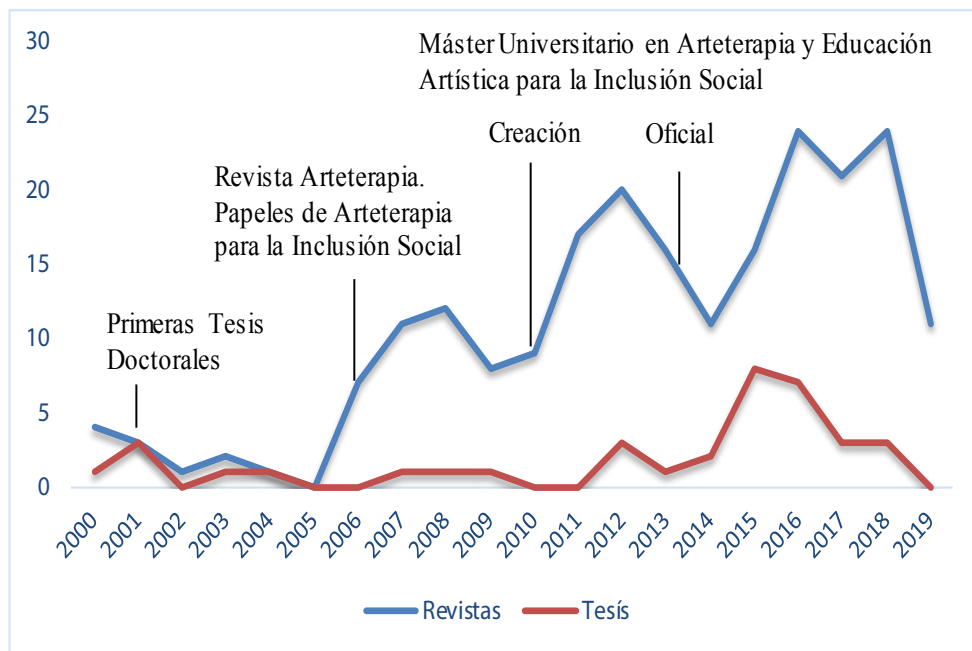


Figura 1. Evolución anual de las publicaciones sobre proyectos y/o intervenciones en Arteterapia en REDIB y de tesis doctorales leídas en el campo en TESEO (los resultados de TESEO provienen de dos búsquedas avanzadas con “Arteterapia” y “Arte terapia” por título / resumen con todas las palabras en el primer caso y con la frase exacta en el segundo. En total aparecen 37 tesis doctorales. Elaboración propia a partir de REDIB y TESEO).

Durante los primeros años la media de publicaciones por año es de 2,2. Con la aparición de la revista *Arteterapia. Papeles de Arteterapia para la Inclusión Social* en 2006 el promedio sube hasta 9,4. En el momento en que aparece el máster de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid vemos aumentar también las publicaciones notablemente, hecho que se acentúa cuando estos estudios consiguen el carácter oficial. Desde 2011 el promedio la media de artículos publicados por año se ha duplicado, estableciéndose en 18,2. Este aumento de las publicaciones ha ido parejo al incremento de tesis doctorales realizadas y defendidas en este campo, tal y como podemos observar en este gráfico.

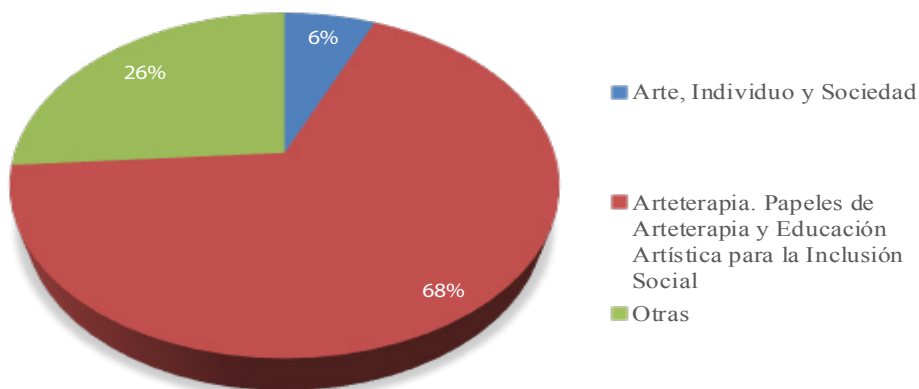


Figura 2. Distribución de las publicaciones por revista (elaboración propia a partir de REDIB)

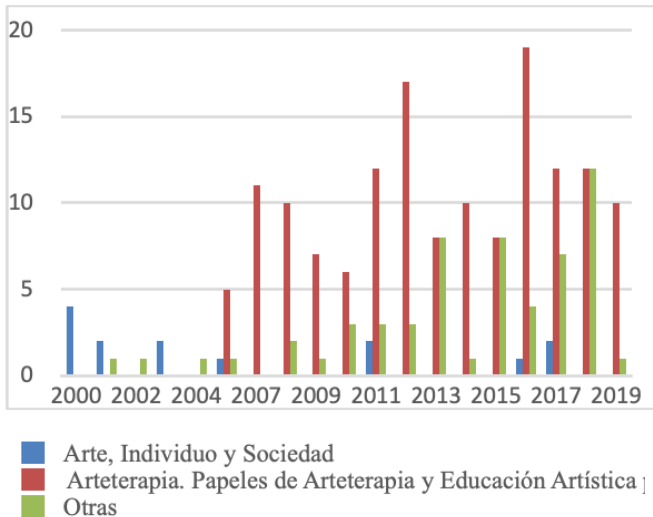


Figura 3. Evolución de la distribución de las publicaciones por revista (elaboración propia a partir de REDIB)

Tal y como podemos observar en la Figura 2, *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social* es sin ninguna duda la revista donde aparecen la gran mayoría de estas publicaciones (el 68% de todas las relacionadas con nuestra búsqueda). Editada por la Universidad Complutense de Madrid, su función en el desarrollo de la disciplina es fundamental. No obstante, la tendencia en el campo avanza hacia la diversificación, como podemos observar en el siguiente gráfico.

Como vemos en la Figura 3, hasta el año 2006 la revista *Arte, Individuo y Sociedad* era la principal revista donde se publicaban las investigaciones en Arteterapia. Cuando comienza su andadura la revista *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social* prácticamente monopoliza las

publicaciones en el campo, hecho que parece ir menguando progresivamente gracias al mayor peso de otras revistas en las publicaciones realizadas. Debe resaltarse que el número de revistas que publican investigaciones del campo es creciente; si bien la aparición de artículos relacionados con el campo es anecdótica y en la mayoría de los casos se restringe a un único artículo en toda nuestra serie. No tienen continuidad dentro de la línea editorial de las revistas.

Tabla 1. Revistas donde se han publicado dos o más artículos (elaboración propia a partir de REDIB).

Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social	148
Arte, Individuo y Sociedad	14
Psicooncología	3
Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste	3
Artseduca	2
Conhecimento & Diversidade	2
Prâxis	2
Psicoespacios	2
Pulso. Revista de Educación	2
Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online	2

En la Tabla 1 hemos querido reflejar aquellas revistas donde se han publicado más de un artículo sobre Arteterapia. Dejando a un lado las dos revistas principales, las revistas aquí apuntadas no representan ni un tercio de las revistas agrupadas como “otras” en el Gráfico 2 y el Gráfico 3.

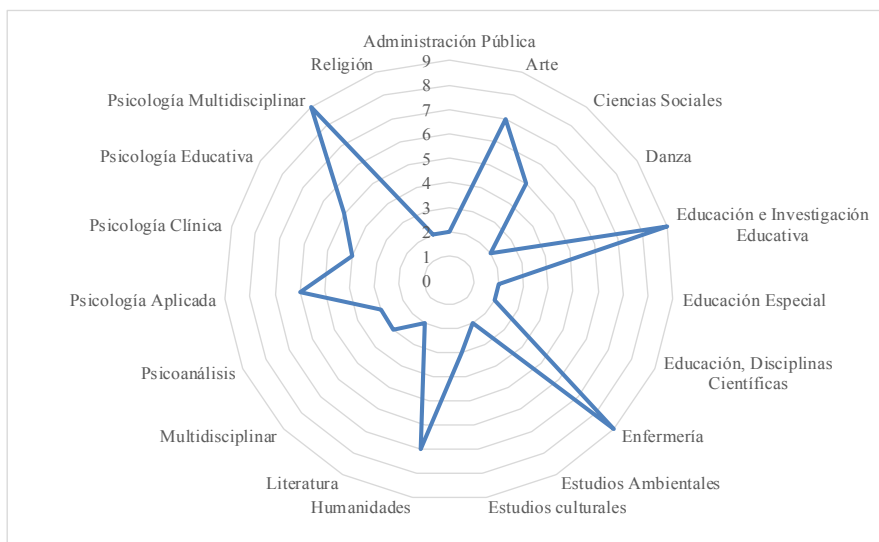


Figura 4. Áreas con mayor número de publicación de estudios (elaboración propia a partir de REDIB).

Ante la dispersión que tienen las publicaciones de Arteterapia en el resto de las revistas, hemos decidido mostrar éstas agrupadas por áreas o campos de investigación.

La Figura 4 permite presentar una imagen amplia del interés multidisciplinar que tienen estas intervenciones y los diferentes ámbitos donde los arteterapeutas pueden actuar. Debemos destacar la relación de la Arteterapia con los campos de Enfermería, Educación y Psicología.

Ciertamente, la labor del profesional de la Arteterapia es una labor de equipo, como parte de un enfoque holístico de cuidados integrados en equipos multidisciplinarios con otros profesionales, y esto es lo que ilustra este gráfico.



Figura 5. Palabras clave más representativas (elaboración propia a partir de REDIB)

Una segunda aproximación a la diversidad de intereses al que responde la Arteterapia puede realizarse mediante el análisis de las palabras clave. En el Gráfico 5 hemos eliminado el término “Arteterapia” porque tenía una representación tan elevada que no permitía una ilustración coherente de los términos más usuales. De las 597 observaciones obtenidas tras cribar la base de datos de este modo, apenas se repetían algunos términos más de 5 veces. Pese a ello, podemos afirmar que la muestra presentada es ya, de por sí, un indicativo de la variedad de aplicaciones que permite la arteterapia en las tres dimensiones donde trabaja: salud, educación e inclusión social.

Dado el bajo volumen de publicaciones y de peso que tiene todavía hoy una disciplina como la Arteterapia, no es de extrañar que el número de citas sea aún poco relevante; hecho agudizado por la diversidad de actuaciones que aborda. En la Tabla 2 vemos las 10 publicaciones más citadas, sus autores, y año de publicación, las cuales coinciden con las

publicaciones con más de 15 citas en Google Académico de nuestra muestra. Como observamos, ninguno de los trabajos es reciente, siendo los más cercanos al momento actual los publicados en 2012. Esto se debe a que buena parte de ellos se ocupan del marco teórico de la Arteterapia, sentando las directrices para la realización de las diferentes intervenciones. De hecho, únicamente 3 de ellos se refieren a intervenciones, proyectos o casos concretos.

Tabla 2. Publicaciones más citadas y número de citas recibidas (elaboración propia a partir de REDIB).

Año	Título	Citas	Autor/a
2010	La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte	83	Moreno, Ascensión
2006	El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación	53	Bassols, Mireia
2003	Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas	51	Fernández, M ^a Isabel
2007	Trabajar con las Emociones en Arteterapia	50	Duncan, Norman
2000	Tres aproximaciones al Arte Terapia	36	Polo, Lilia
2011	Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos	35	López, María Dolores
2009	Reflexiones sobre la praxis en arteterapia	28	del Río, María
2007	Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: “me siento vivo y convivo”	19	Rodríguez, Elena
2012	Arteterapia e psicanálise	19	Júnior, Gedeon J. L.
2007	El potencial relacional del Arteterapia en la Intervención psicoterapéutica temprana de la psicosis	17	Reyes, Pamela

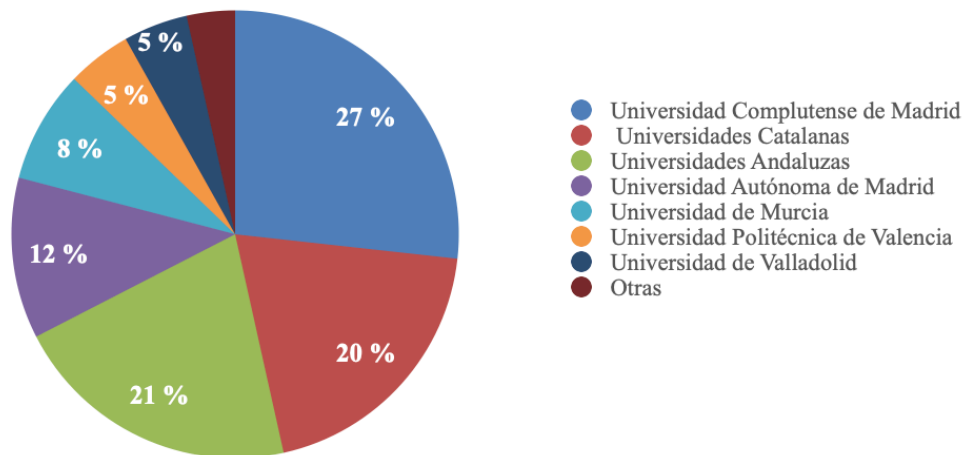


Figura 6. Afiliación institucional de las autoras de las publicaciones (elaboración propia a partir de REDIB).

Fijándonos en la afiliación institucional de los autores podemos ver los focos de investigación que están impulsando esta disciplina en España, lo que se muestra en la Figura 6. Debemos hacer la puntualización de que únicamente 86 de los autores que hemos encontrado indican tener una afiliación institucional oficial de una universidad española. Ello nos hace valorar con precaución los resultados obtenidos en función de la afiliación de los autores como aproximación a aquellas regiones donde se crea el conocimiento y se concentran las intervenciones arteterapéuticas. Así, un 40 por 100 de estos autores pertenecen a universidades madrileñas; un 21 por 100 a universidades andaluzas; un 20 por 100 a universidades de Cataluña; un 8 por 100 a la Universidad de Murcia; un 5 por 100 a la Universidad Politécnica de Valencia y a la Universidad de Valladolid; y un 3 por 100 a otras universidades, entre ellas la Universidad del País Vasco y la Universidad de Zaragoza.

Del total de este conocimiento publicado, solo una parte se centra en intervenciones, proyectos o casos concretos, como muestra la Figura 7. El porcentaje de trabajos que abordan actuaciones específicas es ligeramente superior (55 por 100) frente al trata dichas actuaciones (45 por 100), centrándose estos últimos en planteamientos más generales o teóricos.

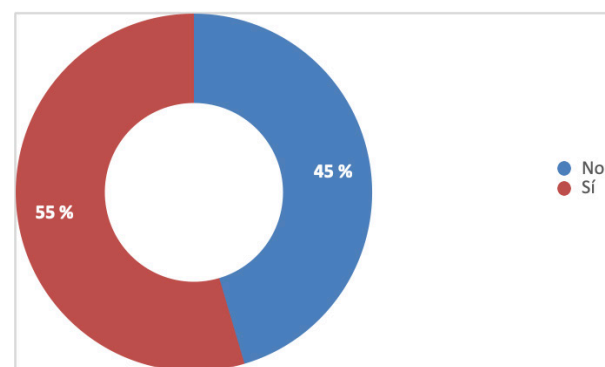


Figura 7. Publicaciones donde se abordan intervenciones concretas (elaboración y codificación propias a partir de los resultados obtenidos en REDIB).

En total, son 119 publicaciones donde se trata algún tipo de intervención, lo que supone un porcentaje muy similar en nuestra muestra a aquellas que se encargan de aspectos teóricos. Ello parece indicar que la diferencia entre el peso que tienen en el número de citas las publicaciones que se encargan del marco teórico con respecto a las que se enfocan en intervenciones concretas se debe a la amplia variedad de ámbitos de actuación de estas intervenciones, lo que provoca que el número de citas sea muy disperso. Una aproximación a esta hipótesis ya ha sido elaborada en las Figuras 4 y 5. Debe resaltarse también que hemos realizado una revisión más profunda de estos trabajos referentes a intervenciones concretas de la que nos permiten las técnicas

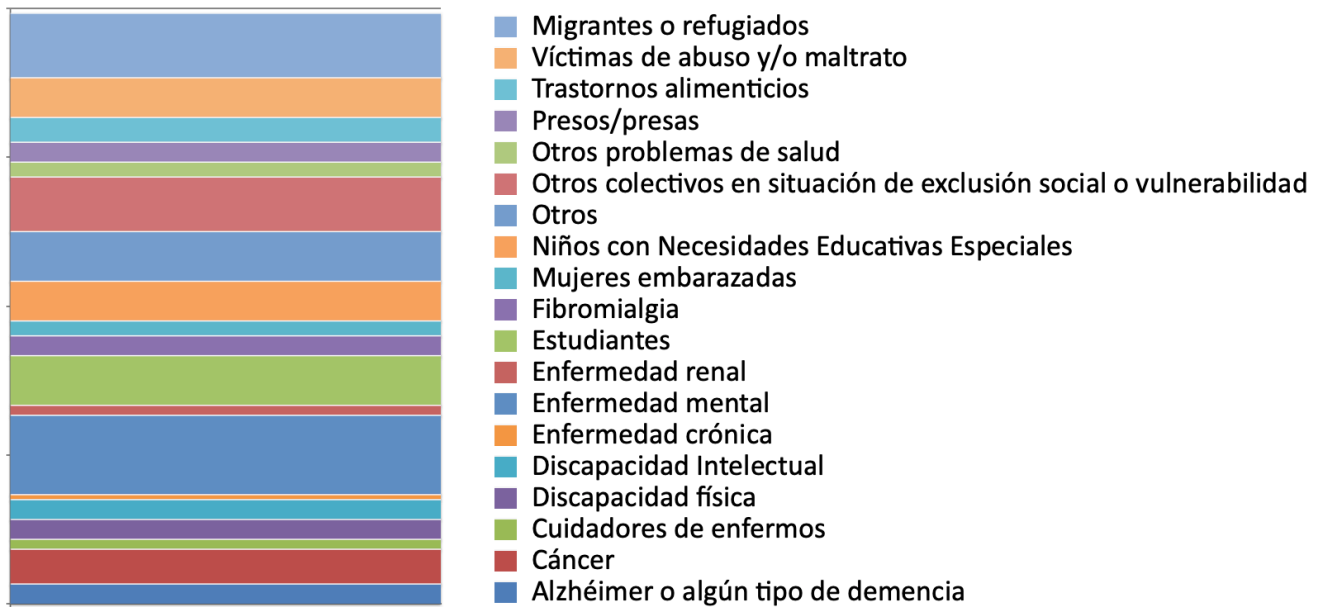


Figura 8. Colectivos demandantes de intervenciones arteterapéutica (elaboración y codificación propias a partir de los resultados obtenidos en REDIB).

bibliométricas. Enfocándonos en la población objeto de estudio o a la que se dirigen las intervenciones se ha elaborado la Figura 8.

Como refleja el gráfico de la Figura 8, la Arteterapia trabaja con una variedad de colectivos y entornos; si bien podemos destacar las intervenciones realizadas con enfermos mentales, población en situación de exclusión social o vulnerabilidad, población migrante y enfermos de todo tipo, principalmente cáncer. Ciertamente, casi todos los colectivos en que hemos distribuido de manera aislada la muestra para

reflejar su peso específico pueden entenderse como colectivos vulnerables, ya sea por enfermedad, psicopatologías o circunstancias socioeconómicas.

En otro orden de cosas, las intervenciones que comunican disponer de algún tipo de financiación son testimoniales. Además, un porcentaje importante de las mismas, cerca del 15 por 100, informa que la intervención forma parte de un proyecto de investigación relacionado con estudios de posgrado, sean estos de máster o de doctorado. Según refleja la Figura 9,

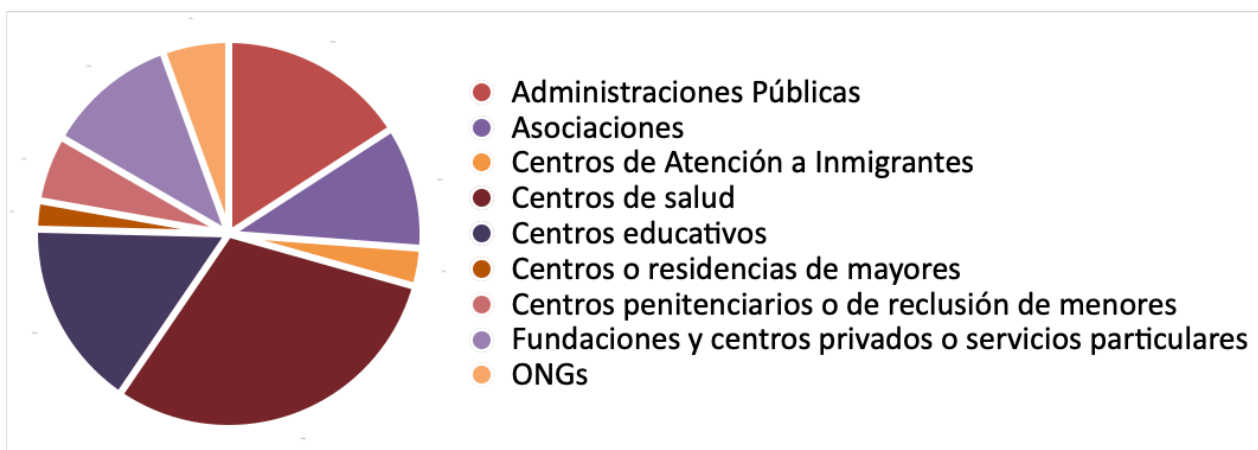


Figura 9. Instituciones y organismos donde tienen lugar o apoyan las intervenciones arteterapéuticas (elaboración y codificación propias a partir de los resultados obtenidos en REDIB).

no cabe duda de que el sector público es el principal dinamizador de este tipo de intervenciones, apoyando tres de cada cuatro de éstas. Solo el 27 por 100 caen en el ámbito privado. Asimismo, el 30 por 100 de intervenciones se localizan en centros de salud y el 16 por 100 en centros educativos, pero son las instituciones y organismos que se encargan de colectivos en situación de exclusión social o vulnerabilidad quienes acaparan un mayor porcentaje de estas.

La Figura 10 ilustra un mapa con los países donde han tenido lugar estas intervenciones encontradas con nuestra búsqueda en REDIB. Los tonos más oscuros indican un mayor número de ellas. Como podemos observar, dos tercios de las mismas se localizan en España. A pesar de ser una base de datos que integra a revistas iberoamericanas, vemos que las publicaciones mencionan intervenciones en países europeos como Francia y Reino Unido, o también en otras regiones del mundo, como es el caso de Estados Unidos e Irán. No obstante, estos casos apenas representan un 4 por 100 de la muestra. El 30 por 100 se dan en Latinoamérica, destacando de entre todos estos países Brasil. Con una repercusión de la Arteterapia aún pequeña pero notable para los números de la región figuran también Chile, México y Argentina.



Figura 10. Países donde se han realizado las intervenciones arteterapéuticas (elaboración y codificación propias a partir de los resultados obtenidos en REDIB).

Centrándonos en la distribución de estas intervenciones en España, podemos observar cómo existe una relación directa entre la existencia de estudios relacionados con el área y el número de intervenciones, tal y como se desprende de la observación del mapa de la Figura 11. La Comunidad de Madrid acapara prácticamente la mitad de las intervenciones, seguida muy lejos por Andalucía con una quinta parte de estas, y con algo menos, por Cataluña. En Murcia, Comunidad Valenciana y Castilla y León, comunidades donde también existen universidades con formación en Arteterapia, llegan al 5% de las intervenciones documentadas cada una. Por último, existen intervenciones aisladas en algunas otras regiones, como son País Vasco, Aragón, Islas Baleares o Canarias.



Figura 11. Regiones donde se han realizado las intervenciones arteterapéuticas (elaboración y codificación propias a partir de los resultados obtenidos en REDIB).

En definitiva, puede decirse que buena parte del país desconoce la Arteterapia. De los resultados obtenidos podemos afirmar que las intervenciones se localizan en torno a las instituciones universitarias que ofrecen formación en el campo, incrementándose a razón de los egresados que salen de sus aulas. Una parte de las mismas son realizadas por estudiantes de máster y doctorado como parte de su investigación para la obtención del título. Las intervenciones arteterapéuticas se aplican en situaciones muy diversas, lo que junto con el escaso acervo con

el que cuenta la disciplina aún origina que el conocimiento acumulado sea más disperso todavía. El contexto económico desfavorable y la reducción del presupuesto público durante los años de implantación de los estudios en Arteterapia parecen entrañar un obstáculo importante para el crecimiento de la disciplina, ya que como hemos visto depende fundamentalmente del apoyo de la administración pública. Lo que no hemos podido saber es si este apoyo se traduce también en apoyo financiero ante la falta de datos sobre este aspecto en las publicaciones. La dinámica favorable motivada por la oficialidad de los estudios no es capaz de sostenerse únicamente en base a este hecho, como parece indicar la caída de publicaciones en el último año de 2019, tras haber llegado a su punto más alto en 2016. Las necesidades de cuidados de las poblaciones vulnerables son iguales en el tiempo y en el espacio. La extensión de estos programas para alcanzar a aquellas poblaciones vulnerables que no se localizan alrededor de las instituciones que colaboran con las universidades que dan esta formación, así como la continuidad como profesional de los egresados, requiere fundamentalmente de financiación y una movilización directa de recursos.

CONCLUSIONES

A la luz de la investigación realizada parece incuestionable que la acreditación de títulos oficiales de posgrado, especialmente los de segundo ciclo, representan un aspecto clave para el incremento de las intervenciones arteterapéuticas, ya sea únicamente por la somera razón de que estos estudios dan acceso a realizar un doctorado. Y es que el mantener una relación de algún tipo con la universidad parece ser a día de hoy el principal factor que permite a los egresados en este campo continuar su labor como arteterapeutas. El reconocimiento profesional que requiere la implantación de una disciplina aún incipiente en España parece todavía lejano, e incluso cabe preguntarse si la profesionalización es suficiente para el asentamiento y generalización de estas intervenciones. Qué es lo que viene primero y si el orden de los factores altera el producto. De no ser suficiente, las intervenciones arteterapéuticas seguirían concentradas en el círculo de investigadores asociados al ámbito académico. La organización y el reconocimiento son necesarios, pero más importante es considerar las propias características del ejercicio de la Arteterapia.

Los arteterapeutas trabajan con colectivos de población vulnerables, los cuales suelen disponer de un poder adquisitivo bajo. Por tanto, existe una alta dependencia de la financiación pública que faculte a estos colectivos a acceder a estos servicios. Pero el contexto económico desfavorable no es propicio para que una nueva disciplina como la Arteterapia se afiance. Pese a que este escenario agudiza la vulnerabilidad de la población y de los colectivos con los que trabaja la disciplina, la falta de financiación de estos programas se agudiza cuando más necesarios son estos servicios, y la coincidencia de la última década con la etapa de contención del gasto público en los países miembros de la Unión Europea no ha ayudado en este sentido.

Un camino por explorar para la consolidación y el reconocimiento de la Arteterapia es que se diseñen programas específicos dentro de los planes de garantía de empleo como piezas centrales de un proyecto mayor, el GND. El cuidado del medio ambiente y el cuidado de las personas son los dos pilares de un proyecto radicalmente transformador. La conceptualización de una economía verde no se reduce a la descarbonización de la economía y la transición hacia energías limpias. También debe entenderse como una transición socialmente justa, aspecto que no puede aislarse de la sostenibilidad ambiental. Ciertamente, existen versiones del GND que desconectan ambos objetivos al dar primacía al crecimiento económico impulsado por la inversión privada. Las intervenciones arteterapéuticas por su naturaleza están encaminadas a asistir a colectivos de bajos ingresos, no va a ser ofertada por el sector privado a no ser que fuesen unos cuidados sin los cuales no fuese posible para las personas vivir. Esperar que el sector privado atienda a la población vulnerable es una estrategia ilusoria, que ignora la motivación esencial del capital privado: obtener beneficios monetarios. Si una actividad no es lucrativa, los empresarios no van a entrar en ella.

Salir del círculo vicioso de infrafinanciación crónica en que está sumida permitiría que la Arteterapia se abriese paso más allá de la investigación meramente académica y de las actividades de voluntariado a las que se ven obligados, en ocasiones, con la finalidad de dar a conocer sus servicios en vistas a una futura compensación económica. El TG es un mecanismo estabilizador del ciclo económico que ofrece proyectos provisionales de emplea-

bilidad para movilizar y aprovechar las capacidades de todo aquel que esté desempleado para el beneficio comunitario. No depende del ánimo de lucro. Tampoco lo hace del crecimiento económico. De este modo, los proyectos arteterapéuticos diseñados en el marco del TG pueden ser entendidos como proyectos piloto y mecanismo de inserción para los nuevos arteterapeutas, o una salida laboral transitoria de último recurso para los ya establecidos, a la espera de una nueva oportunidad en el sector privado. Colectivos vulnerables hay en todos sitios y siempre van a existir, por lo que extender este tipo de cuidados a todas las regiones donde hemos visto que no se dan, y a todos los ámbitos y centros donde no llega, dada la diversidad de colectivos, situaciones y dificultades asociadas, desde luego supone una movilización de trabajadores nada desdeñable y que entra dentro de la noción de empleos verdes bajo la versión fuerte del GND que se ha presentado en este artículo.

REFERENCIAS

- Aşıcı, A., & Bünül, Z. (2012). Green New Deal: A green way out of the crisis? *Environmental Policy and Governance*, 22(5), 295-306. <https://doi.org/10.1002/eet.1594>
- Barbier, E. B. (2009). *Rethinking the Economic Recovery: A Global Green New Deal*. Nueva York: United Nations Environment Programme. Consultado el 12 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3l4CsKo>
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Bauhad, C. (2014). Solutions to the crisis? The Green New Deal, Degrowth, and the Solidarity Economy: Alternatives to the capitalist growth economy from an ecofeminist economics perspective. *Ecological Economics*, 102, 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.03.015>
- Blanchard, O. (2019). Public debt and low interest rates. *American Economic Review*, 109(4), 1197-1229. <https://doi.org/10.1257/aer.109.4.1197>
- Comisión Europea (2019). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. El Pacto Verde Europeo*. Consultado el 12 de mayo de 2022. <https://bit.ly/37Gcb1Y>
- Cruz, E., Ehnts, D., & Tcherneva, P. (2019). Completing the Euro: The Euro Treasury and the Job Guarantee. *Revista de Economía Crítica*, 27, 100-111.
- Cruz, E., & Parejo, F. M. (2018). La concepción del «dinero moderno» y su contribución a un nuevo marco político monetario-fiscal. *Revista de Estudios Políticos*, 181, 167-186. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.181.06>
- Forstater, M. (1998). Flexible full employment: structural implications of discretionary public sector employment. *Journal of Economic Issues*, 32(2), 557-563. <https://doi.org/10.1080/00213624.1998.11506064>
- Forstater, M. (2003). Public employment and environmental sustainability. *Journal of Post Keynesian Economics*, 25(3), 385-406.
- Garcés, J.E., & Duque, E.J. (2007). Metodología para el análisis y la revisión crítica de artículos de investigación. *Innovar*, 17(29), 184-194.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Apon-te-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163.
- Gonzalo, N. (2012). *La educación artística y el arte como terapia: Un camino para construir la identidad del adolescente* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE. Revista de Enfermería*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hombres, C., Massaro, D., & Salle, I. (2019). Monetary and fiscal policy design at the zero lower bound: Evidence from the lab. *Economic Inquiry*, 57(2), 1120-1140. <https://doi.org/10.1111/ecin.12741>
- Jessop, B. (2012). Economic and ecological crises: Green new deals and no-growth economies. *Development*, 55(1), 17-24. <https://doi.org/10.1057/dev.2011.104>

- Kaboub, F. (2008). Elements of a radical counter-movement to neoliberalism: Employment-led development. *Review of Radical Political Economics*, 40(3): 220-227. <https://doi.org/10.1177/0486613408319918>
- Kallis, G. (2019). El Green New Deal no debe vincularse al crecimiento económico. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 146, 107-116.
- Klein, J.R., Bassols, M., & Bonet, E. (2012 [2008]). Introducción. El Arteterapia y las mediaciones artísticas (en personas con dificultades). En J.P. Klein, M. Bassols y E. Bonet, *Arteterapia. La creación como proceso de transformación* (pp.9-12). Barcelona: Octaedro.
- Lerner, A. P. (1957 [1951]). *Economía del Pleno Empleo*. Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones.
- López Fernández Cao, M. (2009). Intervenciones a través del arte. Apuntes para un desarrollo sostenible. En N. Martínez y M. López Fernández Cao, *Reinventar la vida: el arte como terapia* (pp.13-21) Madrid: Eneida.
- Luke, T. W. (2009). A green new deal: why green, how new, and what is the deal? *Critical Policy Studies*, 3(1), 14-28. <https://doi.org/10.1080/19460170903158065>
- Luxemburgo, R. (1970 [1913]). *A Acumulação do Capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Consultado el 12 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3N0vkuG>
- Masterman-Smith, H. (2010). Green collaring a capital crisis? *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 20(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/10301763.2010.10669406>
- Mitchell, W. (1998). The buffer stock employment model and the NAIRU: The path to full employment. *Journal of Economic Issues*, 32(2), 547-555. <https://doi.org/10.1080/00213624.1998.11506063>
- Mitchell, W., & Mosler, W. (2002). Fiscal policy and the job guarantee. *Australian Journal of Labour Economics*, 5(2), 243-259.
- Mitchell, W., & Muysken, J. (2008). *Full employment abandoned*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Mosler, W. (1998). *Full employment and price stability*. *Journal of Post Keynesian Economics*, 20(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/01603477.1997.11490146>
- Nersisyan, Y., & Wray, L. R. (2019). *How to Pay for the Green New Deal*. Levy Economics Institute, Working Papers No. 931. Consultado el 12 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3wYak15>
- Pollin, R. (2018). De-Growth vs a Green New Deal. *New Left Review*, 112, 5-25.
- Rico, L. (2009). Arteterapia en hospitales pediátricos. En N. Martínez y M. López Fernández Cao, *Reinventar la vida: el arte como terapia* (pp.25-37). Madrid: Eneida.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Barnard, P., & Moomaw, W. R. (2020). World Scientists' Warning of a Climate Emergency. *BioScience*, 70(1), 8-12. <https://doi.org/10.1093/biosci/biz152>
- Saidel, M. L. (2019). Reinenciones de lo común: hacia una revisión de algunos debates recientes. *Revista de Estudios Sociales*, 70, 10-24. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.02>
- Stockhammer, E., Qazizada, W., & Gechert, S. (2019). Demand effects of fiscal policy since 2008. *Review of Keynesian Economics*, 7(1), 57-74. <https://doi.org/10.4337/roke.2019.01.05>
- Tcherneva, P. (2014). Reorienting fiscal policy: A bottom-up approach. *Journal of Post Keynesian Economics*, 37(1), 43-66.
- Tymoigne, É., & Wray, L.R. (2013). *Modern Money Theory 101: A Reply to Critics*. Levy Economics Institute Working Paper No.778. Consultado el 12 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3GvOwhF>
- Uxó, J., Álvarez, I., & Febrero, E. (2018). Fiscal space on the eurozone periphery and the use of the (partially) balanced-budget multiplier: The case of Spain. *Journal of Post Keynesian Economics*, 41(1), 99-125. <https://doi.org/10.1080/01603477.2017.1376589>
- Vassiliadou, M. (2001). Investigar para el reconocimiento de la profesión. Congreso Europeo sobre Arte-Terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 45-53.

ARTE Y SALUD

PERCEPCIÓN DE LOS MUSICOTERAPEUTAS PROFESIONALES SOBRE EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES EN LA MUSICOTERAPIA DE IMPROVISACIÓN

PERCEPTION OF PROFESSIONAL MUSIC THERAPISTS ON THE WORK OF EMOTIONS IN
IMPROVISATIONAL MUSIC THERAPY

Miren Pérez Eizaguirre

Manuel Tizón Díaz

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

El estudio de las emociones y la música ha sido de gran importancia ya que como todos sabemos la música emociona. Sin embargo, se han recorrido diferentes caminos encontrando que en la música existen ciertos elementos que gozan de universalidad en cuanto a emociones se refiere. Para los musicoterapeutas profesionales estas investigaciones pueden ser de gran utilidad en su formación a la hora de llevar a cabo las sesiones a través de la musicoterapia de improvisación. En este estudio se intenta analizar si esto es una realidad y si existe una conciencia a la hora de trabajar las emociones, en cuanto al impacto que tienen los parámetros de la música sobre estas. Para ello, 50 musicoterapeutas profesionales rellenaron un cuestionario con diferentes preguntas sobre la realización de sus sesiones a través de la musicoterapia de improvisación. Los resultados arrojan que es necesaria mayor formación en este campo para poder afianzar a través del entrenamiento musical su práctica real.

PALABRAS CLAVE

Música, Emociones, Musicoterapia, Musicoterapia de improvisación

ABSTRACT

The study of emotions and music has been of great importance since, as we all know, music elicits emotions. However, different paths have been followed, finding that in music there are certain elements that enjoy universality as far as emotions are concerned. For professional music therapists, this research can be very useful in their training when conducting sessions through improvisational music therapy. In this study we try to analyze if this is a reality and if there is an awareness when working with emotions, regarding the impact that the parameters of music have on them. For this purpose, 50 professional music therapists filled out a questionnaire with different questions about the realization of their sessions through improvisational music therapy. The results show that more training is needed in this field in order to be able to consolidate their actual practice through musical training.

KEYWORDS

Music, Emotions, Music therapy, Music therapy improvisation

INTRODUCCIÓN

Música y emoción

La música emociona, esto es algo que ha sido ampliamente observado y demostrado a través de distintos trabajos científicos. Antes del nacimiento de la psicología experimental, e incluso remontándonos a las corrientes de pensamiento de la Antigua Grecia, encontramos numerosos escritos vinculados a la emoción o similar (Tizón, 2018). Pero, con el nacimiento de la psicología experimental, ya en los albores del s. XX, se establecen una serie de herramientas que posibilitan la extracción de emociones con cierto rigor investigativo. La prehistoria de esta metodología la encontramos en estudios pioneros como el de Downey (1897). Sin embargo, autores y autoras de relevancia como Kate Hevner (1937) y Leonard Meyer (1956) ponen importantes piedras para la medición de las emociones en música.

Una discusión de gran relevancia en anteriores décadas fue la distinción entre la expresión emocional y las emociones despertadas en el sujeto. Esta diferenciación se vincula al hecho de que una música en concreto puede ser etiquetada como triste, no obstante, el escuchador no tiene por qué sentir esa tristeza; en estos casos, se dice que el contagio no ha tenido lugar (Juslin, 2019).

Siguiendo el hilo del anterior párrafo, en música hay elementos que gozan de cierta universalidad en cuanto a las emociones se refiere. Dentro del marco BRECVEMA, empleado por el investigador Patrick Juslin (2013 y 2019), encontramos algunos mecanismos que han demostrado ser universales, es decir, provocan una emoción semejante en todos los sujetos (Tizón, 2022). Este marco hace referencia, por ejemplo, a la respuesta del tronco encefálico a un volumen alto o una disonancia; a la sincronización rítmica, donde ciertas estructuras musicales sincronizan con alguna función biológica; al contagio, que ocurre cuando el sujeto se ve contagiado por una música, emoción o evento en concreto; o a la memoria episódica y al condicionamiento evaluativo, ambos mecanismos vinculados a nuestra experiencia individual, siendo el primero consciente, y, el segundo no. De estos mecanismos, hay algunos más universales que otros, tales como la respuesta del tronco encefálico o la sincronización rítmica. Como podemos imaginar, mecanismos vinculados a nuestra memoria no suelen ser universales, aunque, como podría

ocurrir con la música de Wagner y los judíos, sí que puede existir una conexión colectiva en un contexto social concreto (Juslin, 2019), ya que la relación entre ambas realidades fue muy estrecha (Meyer, 1993).

Los elementos internos de la música, es decir, aquellos vinculados a la estructura musical, han sido estudiados en el campo de las emociones musicales. Son muchos los parámetros investigados, desde los omnipresentes *tempo* y armonía (Chordia y Rae, 2008), hasta los menos estudiados y complejos como el estilo (Tizón y Gómez, 2020). Muchos de ellos se vinculan a los mecanismos que mencionamos anteriormente, ya que, como decíamos, las dinámicas altas activan mecanismos que generan una emoción semejante en un gran número de sujetos.

Muchos de los elementos internos de la música y su vínculo con la emoción son fruto de la acción de estos mecanismos comentados anteriormente. Pero, sea como fuere, sí parece haber en algunos parámetros ciertas emociones asociadas, bien sea por su similitud con el habla —ya que el lenguaje hablado y la música comparten procesos cognitivos (Juslin, 2019)— o bien por clichés o relaciones que despiertan en los sujetos recuerdos o situaciones concretas. Dentro de estas relaciones, algunos de ellos antojan ser bastante consistentes entre los sujetos, aunque suelen interaccionar entre ellos, produciéndose un efecto catalítico, los cuales, funcionan de manera conjunta para ciertas emociones; terminativo, suavizando el efecto emocional o antagonista, contrarrestando el efecto del primero (Juslin, 2019). Mostramos a continuación algunos de estos elementos:

- *Tempo*: al igual que como ocurre con el lenguaje hablado, la rapidez se ha asociado a la tensión y a la activación, mientras que el *tempo* lento, a la serenidad (Gagnon y Peretz, 2003; Ilie y Thompson, 2006).
- Armonía mayor, menor y modal: la primera se ha vinculado a emociones positivas como la alegría, y, la segunda, a la serenidad u otras (Parncutt, 1989). Con respecto a los modos, suelen asociarse a lo mayor o lo menor, teniendo en cuenta las terceras y sextas, interválicas características del modo mayor o menor.

- Volumen (dinámicas). El volumen alto en música se asocia a la activación, al igual que en el habla. El volumen bajo se asocia a lo contrario. El trabajo llevado a cabo por Ilie y Thompson (2006) demuestra que ambas realidades provocan una emoción semejante en los sujetos, aunque con la música la respuesta es más intensa, tanto para la música con volumen alto como bajo.
- Interválica. Este es un elemento que forma parte de la melodía, aunque ésta contiene armonía, ritmo y *tempo*, además de otros elementos como el timbre. Tenemos constancia de algunos trabajos con la interválica aislada, algunos ya clásicos como el de Maher y Berlyne (1982), en donde el sujeto debe decir el índice de los pares de belleza-fealdad o placer-displacer, hasta trabajos que involucran justificaciones tonales, siendo la interválica antitonal de saltos de séptima, novena o tritono el rasgo característico de ello. Esta última, en general, suele implicar mayor tensión en el sujeto (Thompson y Robitaille, 2010)
- Ritmo simple y complejo. Dentro de esta tipología, entraría el ritmo que es estable o inestable en el tiempo. Pensemos que estamos rodeados de ritmos, y, aunque estos pueden variar, secuencias como el latido del corazón, la respiración, el día y la noche, son estables, es decir, van cambiando de manera progresiva, pero se estabilizan o desestabilizan de manera también progresiva. De este modo, Strogatz (2003, p. 1) afirma que nuestros cuerpos

son “sinfonías del ritmo”. Por eso, no es de extrañar que la irregularidad rítmica se asocie a la tensión. En un experimento en donde encomendaron a los compositores escribir un pasaje de gran tensión, se vio, que además de recurrir a las alturas con lenguaje antitonal, se empleó una rítmica irregular e impredecible (Thompson y Robitaille, 2010). En la figura 1, vemos que para producir enfado se emplean esos saltos que comentábamos anteriormente, pero, además, la rítmica irregular.

En cuanto al resto de parámetros como el timbre, la textura, el silencio, el estilo o el género, parecen ser menos consistentes, ya que dependen en gran medida y especialmente del sujeto, del contexto o de la interacción con otros parámetros. Una muestra de esto lo tenemos en la asociación entre ciertos instrumentos y ciertas situaciones o emociones. Por ejemplo, los instrumentos de cuerda suelen emplearse con gran asiduidad para expresar tristeza, de ahí, que películas como *La lista de Schindler* (Spielberg, 1993; Williams, 1993) usara este instrumento como reflejo de tristeza. Por supuesto, aquí entrarían otras cuestiones como el modo menor, el *tempo* lento, e, incluso, el violín como elemento muy frecuente en la sociedad judía (Loeffler, 2010). Siguiendo este hilo, instrumentos como el violonchelo se han usado en contextos de víctimas inocentes, como es el caso del tema principal de *World Trade Center* (Stone, 2005; Armstrong, 2005). En España, se emplea este mismo instrumento para recordar a los fallecidos en el 11 de marzo del 2004 (Belausteguigoitia, 2005).



Figura 1. Rítmica e interválica y expresión emocional (Thompson y Robitaille, 2010, p. 85)

Musicoterapia de improvisación.

Características

Para llevar a cabo el trabajo de las emociones en musicoterapia existe lo que se conoce como musicoterapia de improvisación. Se realiza con música en vivo y cuando hablamos de esta “nos referimos a los métodos en los que se emplea la improvisación como una experiencia terapéutica primaria” (Bruscia, 1999, p.7). En el contexto de la musicoterapia, en ocasiones es un proceso que da lugar a formas sonoras simples en el que los musicoterapeutas aceptan siempre la improvisación del paciente sea como sea (Bruscia, 1999). Los modelos de musicoterapia de improvisación tienen una serie de características comunes y otras diferenciadoras, pero todos consideran como actividad fundamental la interacción entre pacientes y musicoterapeuta a través de la improvisación musical (Bruscia, 1999).

Según Pavlicevic (2000), la musicoterapia de improvisación se entiende como un evento musical en el que dos músicos tocan juntos de manera espontánea y libre, como ocurre, por ejemplo, en el jazz fusión o free jazz. La estrecha intercoordinación de los músicos entre sí parece acentuada gracias a la ausencia de referencias musicales preexistentes y la aguda sensibilidad y capacidad de respuesta de los músicos a los matices rítmicos, melódicos y armónicos de los demás y su capacidad para expresarse y comunicarse entre sí a través de la música; se asemeja mucho a los aspectos de la improvisación de la musicoterapia: el acto musical parece tener una relación personal íntima que tiene una base musical.

Sin embargo, en la musicoterapia de improvisación el musicoterapeuta debe mantenerse en su rol con firmeza, conservando un punto de vista objetivo y clínico (Casement, 2013).

Con respecto al trabajo emocional en musicoterapia, uno de los objetivos metodológicos que señala Bruscia (1999) se refiere a preparar al paciente emocional o intelectualmente para un encuentro terapéutico, y, facilitar la interacción entre este y el entorno o inducirle a la experimentación y al cambio. Para estimular la improvisación expone una serie de elementos musicales que pueden ayudarle como un tema rítmico o melódico, un modo musical, un instrumento, entre otros.

Por todo esto, y para trabajar los aspectos emocionales desde la improvisación terapéu-

tica, el musicoterapeuta debe poseer habilidades avanzadas de improvisación en numerosas situaciones (Bergtorm-Nielsen, 2003). El entrenamiento musical permite desarrollar la “conciencia terapéutica” necesaria para la práctica clínica.

En este entrenamiento musical se deben trabajar aspectos en los que la utilización de los diferentes parámetros genere una emoción u otra en función de los objetivos planteados.

Musicoterapia y emociones

Los métodos isomórficos utilizados en musicoterapia se han relacionado de manera directa con el campo de las emociones. Pertenecen al grupo de la musicoterapia receptiva en el que se utiliza la música grabada. “Iso” significa en griego “igual” y fue formulado por primera vez por Altshuler (1948). El autor defendía que la utilización de la música coincidente con el estado de ánimo del paciente y con su tiempo mental facilitaba su respuesta emocional (Poch, 1999). El esquema utilizado en las sesiones tenía el siguiente orden (Poch, 1999, pp. 146-147):

- 1ª pieza: Preparación música rítmica por su activación fisiológica.
- 2ª pieza: Melódica.
- 3ª pieza: Armónica por su efecto integrador.
- 4ª pieza: De carácter triste o alegre de acuerdo con el estado de ánimo del paciente, para pasar de ahí a provocar el efecto deseado.
- 5ª pieza: Música pictórica o descriptiva para estimular la imaginación y las asociaciones.

En ellos se tienen en cuenta los diferentes parámetros para conseguir un objetivo con cada pieza y la relación que ha existido siempre entre la musicoterapia y las emociones. Sin embargo, no se sabe con exactitud si los musicoterapeutas conocen diversos aspectos señalados anteriormente y los aplican en su práctica clínica a través de la musicoterapia de improvisación (música en vivo) y no a través de la música grabada.

Objetivos e hipótesis

El objetivo de esta investigación es saber si los musicoterapeutas profesionales conocen el impacto que tiene sobre las emociones el uso de los diferentes elementos musicales en la práctica de la musicoterapia de improvisación.

Las hipótesis de trabajo serían:

- H1. Los musicoterapeutas profesionales participantes consideran importante la formación acerca de la relación que existe en música y su impacto sobre las emociones para su práctica clínica.
- H2. Los musicoterapeutas profesionales utilizan intencionadamente distintos parámetros musicales para generar diversas respuestas emocionales en los pacientes.
- H3. Los musicoterapeutas profesionales participantes en la investigación están entrenados para poder realizar el trabajo de las emociones a través de la musicoterapia de improvisación utilizando los elementos más estudiados en este ámbito: *tempo*, tonalidad e intensidad.

MATERIALES Y MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron de forma voluntaria y sin ningún tipo de remuneración una muestra de N= 50 personas de las cuáles el 75% eran mujeres y con las características que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de variables por frecuencias y porcentajes

Frecuencias N= 50			
		Frecuencia	Porcentaje
Género	Mujeres	37	75%
	Hombres	13	25%
Edad	18-25	10	20%
	26-50	34	68%
	51-70	6	12%
Experiencia	1-5	13	63,5%
	6-10	8	15,4%
	11-15	2	3,8%
	Más de 15	7	17,3%

Desglosando los datos de los participantes nos encontramos con los siguientes aspectos:

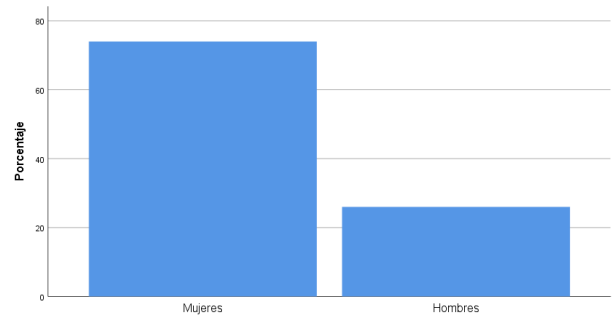


Figura 2. Distribución de la muestra por géneros

En relación con el género de los participantes la mayoría son mujeres (n=37).

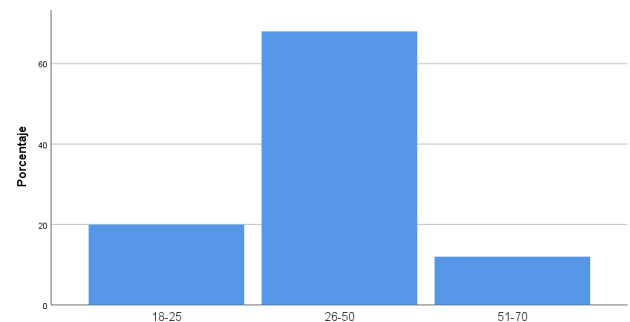


Figura 3. Distribución de la muestra por edad

Si nos detenemos a analizar la edad el grupo mayoritario se encuentra en el rango comprendido entre 26-50 años (n=34).

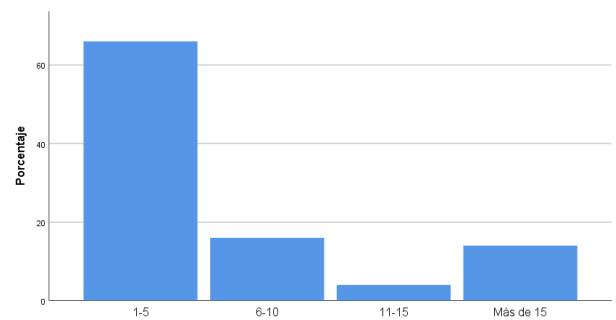


Figura 4. Distribución de la muestra por años de experiencia profesional

Con respecto a los años de experiencia profesional, de 1 a 5 años es el período más elegido ($n=13$).

Medidas

Para la recogida y análisis de datos de esta investigación se desarrolló un cuestionario *ad hoc* en el que se incluyeron las variables socio-demográficas género y edad, así como datos relativos a los años de experiencia en el ámbito de la musicoterapia y las preguntas relacionadas con la influencia de las emociones en distintos parámetros de esta profesión. Para la codificación y análisis de datos, se estableció una Escala de Likert de cinco puntos en la que 1 es *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*. Asimismo, se procedió a realizar una prueba previa del cuestionario antes de realizar la recogida de datos definitiva. Preguntas del cuestionario:

1. ¿Crees que en la musicoterapia de improvisación entran en juego las emociones del/la paciente-cliente/a y del/la musicoterapeuta?
2. ¿Es necesario que un/a musicoterapeuta se forme en el impacto que tiene la música sobre la emoción de manera específica?
3. ¿Opinas que todas las cualidades de la música (altura, intensidad, duración y timbre) se relacionan con las emociones del/la paciente-cliente/a?
4. ¿Si un/a paciente-cliente/a toca con intensidad elevada lo identificas con un estado de ánimo enérgico?
5. Los sonidos graves generan en el/la paciente-cliente/a mayor sensación de tristeza.
6. La duración de la música interpretada por el/la paciente-cliente/a tiene impacto emocional sobre este/a.
7. El timbre de los instrumentos (incluyendo la voz) puede influir en la emoción que se produzca en el/la paciente-cliente/a.
8. Para conectar con un/a paciente-cliente/a que muestra la emoción de tristeza interpretas una melodía en tonalidad menor.
9. Para conseguir conectar con el/la pacien-

te-cliente/a al inicio del proceso de musicoterapia opinas que es necesario hacerlo desde su emoción.

10. En la práctica real como musicoterapeuta eres consciente de los aspectos musicales que influyen en la emoción del/la paciente-cliente/a.
11. En la práctica real como musicoterapeuta no eres consciente de los aspectos musicales que influyen en la emoción del/la paciente-cliente/a y te dejas llevar por la intuición.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó a través la herramienta *Google Forms* asegurando el anonimato de las personas y de sus resultados. Asimismo, se procedió tanto a la eliminación de la función *Internet Protocol* como a adecuar la herramienta para no recopilar datos de direcciones de correo electrónico y para que cada participante solamente pudiera responder una vez a la encuesta. El cuestionario estuvo abierto entre los días 21 y 27 de septiembre de 2021 y no se estableció límite de tiempo para contestar las preguntas que lo conforman.

Análisis de datos

En primer lugar, se diseñó un estudio descriptivo de prevalencia con el propósito de estudiar los objetivos propuestos en la investigación. Seguidamente, se exportó la información al programa de análisis estadístico *IBM SPSS Statistics v25* (IBM, 2017), aplicando técnicas descriptivas para realizar una lectura aislada de cada variable por porcentajes de un modo absolutamente descriptivo, pretendiendo de este modo identificar aquellas relaciones significativas mediante el cruce de variables. Posteriormente, se realizaron pruebas estadísticas como la Rho de Spearman, Tau-b de Kendall o ANOVA sin encontrar efectos significativos. Finalmente, se analizaron las diferencias entre las variables experiencia profesional, edad y género. La intención fue conocer la correlación entre estas variables y la autopercepción de los profesionales de la musicoterapia participantes en la muestra. Se intentó profundizar sobre la importancia de las emociones en esta disciplina planteadas a través de las diferentes preguntas que conforma el cuestionario aplicado.

RESULTADOS

Si analizamos los resultados del cuestionario observamos que un 69,2% de los participantes cree que en la musicoterapia de improvisación entran en juego las emociones del paciente. Un 57,7% sin embargo, opina que es necesario que el musicoterapeuta se forme en emociones para llevar a cabo su tarea, y, únicamente el 50% considera que todas las cualidades del sonido influyen en las emociones. Por ejemplo, en la utilización de los sonidos graves o en la intensidad en la que se interpreta no se ven tan claros los resultados como en la duración, en la que los encuestados entienden que tie-

ne un mayor impacto emocional. En cambio, con respecto al timbre de los instrumentos y la voz sí que se observa que el 65,4% elige estar totalmente de acuerdo en que influyen en el estado emocional. En cuanto a la interpretación del modo menor para provocar tristeza un 59,6% señalan estar de acuerdo y un 17,3% estar totalmente de acuerdo. Sin embargo, únicamente un 46,2% señala que es necesario conectar con la emoción del paciente al inicio de la sesión. Y exclusivamente el 57,7% de los participantes expone ser consciente de los aspectos musicales que influyen en la emoción del paciente-cliente.

Tabla 2. Principales porcentajes de respuesta por preguntas

	Tot. en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Tot. de acuerdo
1				25,0%	69,2%
2				38,5%	57,7%
3				46,2%	50,0%
4	11,5%	13,5%	21,2%	50,0%	
5	3,8%	26,9%	28,8%	36,5%	
6		1,9%	5,8%	59,6%	28,8%
7			1,9%	28,8%	65,4%
8	1,9%	1,9%	15,4%	59,6%	17,3%
9			1,9%	48,1%	46,2%
10		3,8%	3,8%	57,7%	30,8%
11	11,5%	48,1%	11,5%	21,2%	3,8%

Nota: 1. ¿Crees que en la musicoterapia de improvisación entran en juego las emociones del/la paciente-cliente y del/la musicoterapeuta? 2. ¿Es necesario que un/a musicoterapeuta se forme en el impacto que tiene la música sobre la emoción de manera específica? 3. ¿Opinas que todas las cualidades de la música (altura, intensidad, duración y timbre) se relacionan con las emociones del/la paciente-cliente? 4. ¿Si un/a paciente-cliente toca con intensidad elevada lo identificas con un estado de ánimo energético? 5. Los sonidos graves generan en el/la paciente-cliente mayor sensación de tristeza. 6. La duración de la música interpretada por el/la paciente-cliente tiene impacto emocional sobre este. 7. El timbre de los instrumentos (incluyendo la voz) puede influir en la emoción que se produzca en el/la paciente-cliente. 8. Para conectar con un/a paciente-cliente que muestra la emoción de tristeza interpretas una melodía en tonalidad menor. 9. Para conseguir conectar con el/la paciente-cliente al inicio del proceso de musicoterapia opinas que es necesario hacerlo desde su emoción. 10. En la práctica real como musicoterapeuta eres consciente de los aspectos musicales que influyen en la emoción del/ la paciente-cliente. 11. En la práctica real como musicoterapeuta no eres consciente de los aspectos musicales que influyen en la emoción del/la paciente-cliente y te dejas llevar por la intuición.

A continuación, en la Tabla 3 se expone el nivel de correlación entre variables. Como se puede apreciar, se observa que no existen relaciones significativas entre la variable género y las preguntas formuladas en el cuestionario.

No obstante, sí que se aprecian correlaciones significativas entre las variables experiencia profesional y edad con determinadas preguntas. Principalmente entre *edad x experiencia profesional* ($r = ,422$; $p = .002$) y con las pre-

guntas 6 ($r = ,328$; $p = .020$) y 10 ($r = ,351$; $p = .013$). Asimismo, *experiencia profesional* correlaciona significativamente con la pregunta 10 ($r = ,389$; $p = .005$). De igual modo, se observa que hay numerosas correlaciones

significativas entre las distintas preguntas que conforman el cuestionario. En este caso, la *experiencia profesional* y la *edad* también parecen un indicador a la hora de mostrar mayor conciencia en la realización de las sesiones.

Tabla 3. Correlaciones por variables

		Género	Edad	Exp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Género	Corr. de Pearson	1	,085	,103	,013	,019	-,161	-,121	-,063	-,115	-,229	-,116	-,168	,092	-,223
	Sig. (bilateral)		,559	,476	,931	,898	,265	,401	,662	,425	,110	,422	,243	,525	,120
Edad	Corr. de Pearson		1	,422**	-,263	-,044	,006	-,082	,003	,328*	,114	,124	,255	,351*	-,389**
	Sig. (bilateral)			,002	,065	,763	,969	,570	,983	,020	,431	,390	,073	,013	,005
Exp.	Corr. de Pearson			1	-,207	-,260	,069	-,241	-,241	,101	,117	-,009	,237	,389**	-,303*
	Sig. (bilateral)				,149	,069	,635	,092	,092	,487	,418	,952	,097	,005	,033
1.	Corr. de Pearson				1	,393**	,367**	,105	,240	,229	,372**	,077	-,105	,060	,158
	Sig. (bilateral)					,005	,009	,466	,093	,110	,008	,596	,468	,681	,273
2.	Corr. de Pearson					1	,196	-,008	,018	,129	,492**	,021	,091	,177	-,144
	Sig. (bilateral)						,172	,958	,901	,372	,000	,884	,529	,219	,320
3.	Corr. de Pearson						1	-,213	,021	,114	,377**	-,048	,078	,277	-,058
	Sig. (bilateral)							,137	,884	,431	,007	,742	,593	,051	,690
4.	Corr. de Pearson							1	,435**	-,102	-,207	,136	-,078	-,420**	,211
	Sig. (bilateral)								,002	,483	,150	,345	,590	,002	,141
5.	Corr. de Pearson								1	,203	,143	,232	-,060	-,134	-,052
	Sig. (bilateral)									,158	,320	,105	,679	,354	,718
6.	Corr. de Pearson									1	,209	,402**	,082	,183	-,076
	Sig. (bilateral)										,145	,004	,569	,204	,599
7.	Corr. de Pearson										1	,032	,204	,303*	-,341*
	Sig. (bilateral)											,824	,155	,032	,015
8.	Corr. de Pearson											1	,234	-,082	-,138
	Sig. (bilateral)												,102	,569	,338
9.	Corr. de Pearson												1	,129	-,168
	Sig. (bilateral)													,372	,243
10.	Corr. de Pearson													1	-,337*
	Sig. (bilateral)														,017
11.	Corr. de Pearson														1
	Sig. (bilateral)														

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

DISCUSIÓN

En definitiva, aunque las emociones en la música dependen en gran medida de cuestiones individuales o contextuales, otras, suelen ser bastante consistentes, bien sea porque tocan cuestiones a bajo nivel, o bien porque han sido aprendidas en nuestra sociedad. Por eso, conocer estos recursos puede ser de vital importancia para los musicoterapeutas en consonancia con lo que dice Bergtrom-Nielsen (2003) para poseer esa conciencia terapéutica. Como se ha visto en los resultados, únicamente exponen no mostrarse totalmente de acuerdo una gran

mayoría sobre la formación de música y emociones para la práctica de la musicoterapia. Sin embargo, sí que un porcentaje elevado dice mostrarse totalmente de acuerdo en que las emociones entran en juego en la musicoterapia de improvisación. Por lo tanto, la H1 no parece cumplirse, aunque se considere que en las emociones entran en juego en la práctica de la musicoterapia.

Con respecto a la H2 se puede observar que no existe una respuesta unánime. Quizás los

parámetros como el *tempo* (Gagnon y Peretz, 2003; Ilie y Thompson, 2006), el tipo de armonía (Parncutt, 1989) o el volumen (Ilie y Thompson, 2006) y su impacto sobre las emociones es una cuestión que debería estudiarse con mayor uniformidad, aunque después se tengan en cuenta las características personales de cada paciente. Esto contribuiría a dotar de mayores herramientas a los profesionales.

En relación con esto, vemos que la H3 tampoco se cumple porque no hay una gran mayoría que esté totalmente de acuerdo con que utiliza de manera consciente los elementos musicales para generar emociones.

El trabajo de las emociones es una de las partes más importantes en musicoterapia, pero quizás estos aspectos recogidos en otros trabajos servirían de gran ayuda a este campo y así poder enriquecerse del trabajo interdisciplinar. Así mismo, tener en cuenta métodos que se trabajaron en los primeros años de la aparición de la musicoterapia como los métodos isomórficos (Poch, 1999) podría contribuir a tener mayores recursos.

CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto anteriormente podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Aunque los musicoterapeutas participantes en la investigación creen de manera mayoritaria que entran en juego las emociones en la práctica de la musicoterapia no piensan que necesiten formación específica sobre este tema en la misma medida.
- Los autores expertos en música y emociones exponen algunos posibles efectos que algunos de los parámetros de la música ejercen sobre las emociones. Con respecto a que la intensidad elevada produce una activación mayor, los musicoterapeutas participantes no señalan que esto se produzca de forma clara.
- Así mismo, indican que la duración y el timbre pueden influir en el aspecto emocional algo que no se tiene tan estudiado en este campo.
- Si nos detenemos a las respuestas sobre el uso de que la tonalidad menor puede provocar tristeza en el paciente, nos en-

contramos con mayor porcentaje de musicoterapeutas que se muestran de acuerdo con ello.

- Sin embargo, la mayoría de los participantes no considera importante conectar con la emoción del paciente al inicio para provocar cambios en el paciente tal y como señalan los métodos isomórficos.
- La experiencia profesional y la edad también parecen un indicador a la hora de mostrar mayor conciencia en la realización de las sesiones, proceso lógico en cualquier profesión.

Todos los aspectos reflejados en la investigación exponen la necesidad de ampliar la formación de los musicoterapeutas en estos aspectos para poder mejorar la conciencia terapéutica (Bergstrom-Nielsen, 2003) y así también su práctica clínica. Existen algunos parámetros como los indicados en los que quizás deberían tenerse indicaciones más claras y uniformes, aunque siempre teniendo en cuenta que esto sería un punto de partida y que cada paciente posee unas características que hace que la música tenga que adaptarse a cada uno de ellos de manera individual.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La investigación realizada presenta las limitaciones propias que conlleva un cuestionario a musicoterapeutas que se encuentren en activo y que realicen en sus sesiones musicoterapia de improvisación, es decir, hagan uso de la música en vivo por lo limitado de la muestra. Sin embargo, creemos que los resultados pueden ayudar a exponer la necesidad de una mayor formación en este campo trabajando de forma conjunta con profesionales de otros ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, C. (2005) *World Trade Center* [BSO]. Sony
- Belausteguigoitia, S. (2005, 20 de marzo). *La violonchelista que conmovió a un país* [Artículo de prensa]. <https://www.scribbr.es/normas-apa/ejemplos/comunicado-prensa/>
- Bergstrom-Nielsen, C. (2003). *Musicoterapia e improvisación libre*. Recuperado de ht-

- [tps://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7757/32071759.pdf?sequence=1](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7757/32071759.pdf?sequence=1)
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Agruparte.
- Casement, P. (2013). *On learning from the patient*. Routledge.
- Chordia, P. y Rae, A. (2008). Understanding emotion in raag: an empirical study of listener responses. *Computer Music Modeling and Retrieval. Sense of Sounds*. 110-124. https://doi.org/10.1007/978-3-540-85035-9_7
- Downey, J. E. (1897). A musical experiment. *The American Journal of Psychology*, 9(1), 63-69. <https://doi.org/10.2307/1411476><https://doi.org/10.1080/026999303022279>
- Gagnon, L., y Peretz, I. (2003). Mode and tempo relative contributions to happy-sad judgements in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, 17(1), 25-40.
- Hevner, K. (1937). The Affective Value of Pitch and Tempo in Music. *The American Journal of Psychology*, 49: pp. 621-630. <https://doi.org/10.2307/1416385>
- Ilie, G., y Thompson, W. F. (2006). A comparison of acoustic cues in music and speech for three dimensions of affect. *Music Perception*, 23(4), 319-329. <https://doi.org/10.1525/mp.2006.23.4.319>
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Toward a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235-266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. (2019) *Musical emotions explained*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198753421.001.0001>
- Loeffler, J. (2010) *The Most Musical Nation. Jews and Culture in the Late Russian Empire*. Yale University. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300137132.001.0001>
- Maher, T., y Berlyne, D. (1982). Verbal and exploratory responses to melodic musical intervals. *Psychology of Music*, 10 (1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0305735682101002>
- Meyer, L. (1956/2000). *Emoción y significado de la música*. Alianza Música.
- Meyer, M. (1993) *The Politics of Music in the Third Reich*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3138/cjh.27.1.152>
- Pavlicevic, M. (2000). Improvisation in music therapy: Human communication in sound. *Journal of music therapy*, 37(4), 269-285. <https://doi.org/10.1093/jmt/37.4.269>
- Parncutt, R. (1989). *Harmony: A Psychoacoustical Approach*. Nueva York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-74831-8>
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia (Volumen I)*. Herder.
- Spielberg, S. (1993) *The Schindler's List* [Película]. Amblin Entertainment
- Stone, O. (2005) *World Trade Center* [Película]. Paramount Pictures
- Strogatz, S. (2003). *Sync: The emerging science of spontaneous order*. Hyperion <https://doi.org/10.1063/1.1784276>
- Thompson, W. F., y Robitaille, B. (2010). Can composers express emotions through music? *Empirical Studies of the Arts*, 10, 79-89. <https://doi.org/10.2190/NBNY-AKDK-GW58-MTEL>
- Tizón, M. (2018). Música y emociones: un recorrido histórico a través de las fuentes. *Revista De Psicología*, 17(2), 67-81. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe022>
- Tizón, M. (2022) *Música y universalidad en música: una explicación desde el marco BRECVEMA*. Capítulo de libro en revisión.
- Tizón, M. y Gómez, F. (2020). La influencia del estilo musical en la emoción percibida. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 17, 85-131. <https://doi.org/10.5209/reciem.65311>
- Williams, J. (1993) *The Schindler's List* [BSO] Geffen Records

ARTE Y SALUD

**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN
EN EL DISEÑO DE LAS INTERACCIONES E
INTERFACES TECNOLÓGICAS MUSICALES: EN LA
BÚSQUEDA DE NUEVOS PARADIGMAS**

AN ALTERNATIVE EVALUATION PROPOSAL IN THE DESIGN OF MUSICAL TECHNOLOGICAL
INTERACTIONS AND INTERFACES: LOOKING FOR NEW PARADIGMS

César Daniel Pascual–Vallejo
Sonia Casillas–Martín
Marcos Cabezas–González

RESUMEN

Actualmente el paradigma tecnosimbólico-positivista de la cuarta revolución industrial hipernormaliza nuestras diversas formas de creatividad. Su estandarización y automatización afectan a ciencia, educación y salud a través del uso y la apropiación de la tecnología. La crisis sanitaria actual ha evidenciado aún más la necesidad de encontrar diseños cognitivos tecnológicos flexibles y resilientes. Gran cantidad de literatura científica expone las intensas demandas cognitivas involucradas en el ejercicio de la música. Sus hallazgos revelan que la educación musical y la terapia musical son capaces de aportar alternativas a la psicología comportamental o al objetivismo radical, revolucionando el campo de la interacciones tecnológicas en favor de la salud y el bienestar. Teniendo en cuenta esta realidad científica, este artículo presenta una propuesta de evaluación alternativa construida a partir del método IMTAP (The individualized Music Therapy Assessment Profile), afrontando así la actual necesidad de explorar enfoques creativos de evaluación en el diseño de la tecnología cognitiva, creativa y expresiva, proponiendo la integración proactiva de musicoterapeutas y arteterapeutas profesionales dentro de los equipos que diseñan las interacciones e interfaces tecnológicas creativas y expresivas, en la búsqueda de una posible alternativa evaluativa respetuosa con la educación, salud y el bienestar.

PALABRAS CLAVE

Creatividad, Aprendizaje, Música, Salud, Tecnología

ABSTRACT

Currently the techno-symbolic-positivist paradigm of the fourth industrial revolution hypernormalizes our various forms of creativity. Its standardization and automation affect science, education and health through the use and appropriation of technology. The current health crisis has further evidenced the need to find flexible and resilient technological cognitive designs. A large body of scientific literature exposes the intense cognitive demands involved in performing music. His findings reveal that music education and music therapy are capable of providing alternatives to behavioral psychology or radical objectivism, revolutionizing the field of technological interactions in favor of health and well-being. Taking into account this scientific reality, this article presents an alternative assessment proposal built from the IMTAP method (The individualized Music Therapy Assessment Profile), thus addressing the current need to explore creative assessment approaches in the design of cognitive, creative technology and expressive, proposing the proactive integration of professional music therapists and art therapists within the teams that design creative and expressive technological interactions and interfaces, in the search for a possible evaluative alternative that is respectful of education, health and well-being.

KEYWORDS

Creativity, Learning, Music, Health, Technology

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la presencia de los medios digitales en las diferentes prácticas creativas refleja una realidad tecnológica que cohesiona educación, formación o productividad. La importancia de la producción inmaterial muestra esta coexistencia globalizada e indisoluble. Según Ribeiro (2018) la cuarta revolución industrial se ha estado desarrollando sobre un capitalismo financiero de base tecno-simbólica, más allá de una comprensión mecánica de la tecnología. Ribeiro indica que diversos autores hacen referencia a una economía informacional (Castells, 1996), a un capitalismo digital (Shiller, 2000), e incluso a un capitalismo cognitivo (Míguez, 2013). Para él estas terminologías revelan la existencia de un debate en torno a este último concepto, como descriptor de un cambio de comportamiento del actual sistema económico centrado en “la profunda mutación que afecta la forma en que el capital es dotado de valor” (Corsani, 2003, p. 15), poniendo énfasis en el concepto de trabajo inmaterial, el cual moviliza información, conocimiento, imágenes, creatividad, afectos y relaciones (Albagli & Maciel, 2010). Este contexto social crea la necesidad de comprender la noción de “trabajo inmaterial” (Shiller, 2016, citado por Ribeiro, 2018), entendido como un proceso productivo, necesitado de creatividad, cuyo fin es generar un producto informacional e inmaterial. Por defecto, tal noción concierne a toda producción creativa, incluyendo el desarrollo innovador de diseñadores o ingenieros tecnológicos.

Sobre este marco actual la evaluación de la usabilidad, como parte del diseño tecnológico, debería integrar la opinión y las necesidades específicas de los usuarios (Comité técnico AEN/CTN 81, 2000), pero en la praxis los procesos de estandarización y normalización se pliegan a la tipología clientelar del consumidor o prosumidor, implementando evaluaciones hedónicas que contemplan una participación del usuario limitada y controlada fuera de toda singularidad (Hassenzahl, 2001; Hassenzahl, et al., 2000). Este planteamiento resulta hoy anacrónico y obsoleto (Díaz, 2007), pero continúa determinando el diseño y producción de las nuevas tecnologías cognitivas (Míguez, 2013), evidenciándose en los diversos usos de la tecnología educativa (Robinson, 2015; Selwyn, 2016). Consecuentemente trabajadores, investigadores, creativos, profesores, estudiantes o clientes lúdicos, como potenciales usua-

rios, sufren una disonancia cognitiva sistémica, reflejada en un arduo aprendizaje y una difícil apropiación tecnológica. Hoy una simplificada concepción lúdica reviste la tecnología de utópica transparencia gamificada, suavizando las consecuencias de la visión tecnológica consumista e industrial (Quintana & García, 2017; Scolari, 2004, Selwyn, 2016).

Paradójicamente, ante este contexto tecno-educativo, los educadores soslayan un debate necesario que cuestione los usos tecnológicos actuales (Selwyn, 2016), planteando posibles alternativas. Hoy la normalización educativa continúa separando la dimensión cognitiva, emocional y física del ser humano (Robinson, 2015), especialmente a través del pensamiento computarizado y el diseño de tecnología cognitiva, sesgando procedimientos, modelos, metodologías y evaluaciones en materia de educación, salud y bienestar, empoderando un consumista acrítico, incapaz de afrontar un debate necesario integral sobre tecnología, salud y creatividad (Huertas & Ortiz Lobo, 2018; Selwyn, 2016).

Ante este marco socio-tecnológico, terapias creativas como la musicoterapia o la arteterapia pueden aportar alternativas (Dalley, 1987), ofreciendo una visión deontológica más flexible y humanizada, en sintonía con ciertos principios de la postpsiquiatría (Huertas & Ortiz Lobo, 2018). Así Mesías-Lema (2019) defiende la figura del arteducador investigador y su papel en el modelo de Arts-Based-Research, desarrollando otra manera de hacer ciencia. Este autor aboga por la actividad terapéutica creativa y artística, diferenciada de la idealización lúdica impuesta actualmente en el diseño de las interfaces tecnológicas destinadas al aprendizaje, la productividad o la educación (Quintana & García, 2017; Rodríguez Espinilla, 2001).

Actualmente las nuevas interacciones e interfaces tecnológicas han acelerado la implementación educativa de las competencias del siglo XXI. Véase el caso de la Sociedad para las competencias del siglo XXI, cuya propuesta educativa actualiza los conocimientos tecnológicos para las nuevas generaciones. Su abordaje interdisciplinario contempla competencias imprescindibles para la vida y el trabajo, destacando una adecuada cultura sanitaria (Robinson, 2015). A pesar de que sus categorías valoren especialmente la creatividad, la

flexibilidad y la adaptabilidad para hacer frente a trabajos aún inimaginables, la actualidad formativa y educativa continúa transmitiendo un panorama creativo empobrecido e hiper-normalizado.

Para Acaso (2017) arte y educación han mantenido frecuentemente posiciones endémicamente enfrentadas. Esto parece tener lógica en España, en donde la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), aparentemente bien recibida, nace con una laguna importante que ha provocado la protesta activa de docentes de universidades públicas y privadas, de otros profesionales docentes y personas del ámbito educativo, incluyendo a colectivos, asociaciones e instituciones que reclaman una mayor presencia de la educación artística en todos los ciclos de la enseñanza (Plataforma #EducaciónNoSinArtes, 2020). Esta reclamación critica un marco educativo cuestionando un paradigma anacrónico instalado formal o informalmente, privada o públicamente en la educación, la formación o el ámbito laboral.

Paradójicamente gran cantidad de literatura científica registra las intensas demandas cognitivas y perceptivas involucradas en la práctica artística, especialmente relacionadas con la actividad musical (Abraham, 2018; Justus & Bharucha, 2002). Mediante esta riqueza la educación musical trasciende, sublimando una concepción trivial de la música. Desde hace décadas se investiga una comprensión cognitiva compleja y enriquecedora de la música y el sonido (Fenichel, 2002), gracias a la musicoterapia recreativa, educativa, psicosocial o clínica (Álvarez Suárez, 2019; Augé & Mercadal-Brotons, 2010; Bright, 1993; Darrow, 1993; Daykin et al., 2007; Standley, 2005; Tamplin & Baker, 2006).

Cada vez más investigadores son conscientes de la necesidad de encontrar nuevas formas de evaluar las interacciones y las interfaces tecnológicas musicales (O'Modhrain, 2011; Vasilakos, 2016; Yang & Lerch, 2020). Algunas de estas formas incluyen la experiencia creativa del usuario tecnológico (Brown et al., 2017). Otras investigaciones integran además aspectos conjuntos de la educación, la salud y el bienestar de los usuarios dentro de los procesos de diseño de las nuevas tecnologías musicales (Cerebello Poblete & Farías Serrey, 2019; Francis, 2018; Krout et al., 1993; McGowan et al., 2021; Streeter et al., 2012; Van Besouw et al., 2016). Esto evidencia la

potencialidad de la actividad musical, la cual integra una amplia gama de capacidades cognitivas, creativas, expresivas, motoras y emocionales (Greenberg & Paivio, 2000; Juliette, 1991; Stewart & Morales, 1990; Vuilleumier & Trost, 2015), despertando un innovado interés en el área de la creatividad computacional y su relación con el aprendizaje, la inteligencia, la memoria, la emotividad, la percepción o la psicomotricidad.

Actualmente casi todos los diseños tecnológicos son cognitivos. Su paradigma de interconectividad define la esencia misma de la nueva revolución industrial, otorgando "inteligencia" al más simple de los objetos tecnológicos. Esto obliga a replantear la aportación del diseñador tecnológico en el actual contexto. Para Krippendorf (2016) el papel del diseñador enfatiza las interfaces más allá de entenderlas como objetos, sacando a luz el discurso normalizado, apelando a la búsqueda de significados que aporten soluciones individualizadas. Para él ingenieros, artistas, comunicadores e investigadores de mercado realizan injerencias en la interpretación final de los objetos, no siempre de la manera más beneficiosa para el diseño. Paralelamente Llórens (2015) señala que, durante el siglo XX, numerosos pensadores han vislumbrado en las diferentes expresiones del pensamiento psicoterapéutico un oficio dedicado a la construcción de versiones interpretativas de la realidad. Este giro ha permitido concebir las diferentes teorías no como un mapeo fotográfico de la realidad, sino como una serie de herramientas metafóricas capaces de darle sentido a diferentes tipos de experiencias. Según Llórens el papel del terapeuta abandona la identidad metafórica del arqueólogo para transformarse en un traductor que facilita un diálogo creativo entre usuario y terapeuta, una construcción coadaptada respetuosa con la salud y el bienestar.

Aunque Krippendorf (2016) apele a la creatividad en defensa del diseño, el papel del diseñador reproduce la labor reinterpretativa del artista o del terapeuta, seguramente ausente del compromiso creativo a ultranza, o de la deontología que vela por la salud y el bienestar. Por tanto, discutida la idoneidad de incluir profesores dentro de los procesos de diseño tecnológico (Kirschner, 2015), y aceptado el papel de diseñadores y artistas en la destrucción de los límites marcados por el automatismo, la estandarización y la normalización tecnológica (Scolari, 2004), el presente trabajo propone una alternativa evaluativa, ar-

ticulando una metodología de evaluación que integra a arteterapeutas y musicoterapeutas profesionales dentro de los equipos encargados de diseñar las interacciones e interfaces tecnológicas creativas y expresivas, en pos de garantizar un mayor respeto por la educación, la salud y el bienestar de los usuarios.

METODOLOGÍA

A continuación se detalla la metodológica perteneciente a la presente propuesta de evaluación.

Consideraciones previas a una posible alternativa evaluativa

Una proposición de evaluación alternativa, abierta y flexible debería asumir que hoy muchas interacciones realizadas con interfaces tecnológicas necesitan la mediación de gestos naturalizados (Leal, 2011), bien integrados en la realidad cotidiana o en experiencias inmersivas que preludian el futuro metaverso (Apezetxea, 2011). Una posible alternativa debería sublimar el marco hedónico, circunscrito a tipologías de consumidores o prosumidores, superando una idea de capacidad o discapacidad delimitada por la definición de productividad, accesibilidad o apropiación tecnológica de cada sociedad.

Ribera et al. (2008) señalan la existencia de un desajuste entre el diseño de las aplicaciones y el estilo cognitivo de las personas. Aunque su investigación aborda la discapacidad visual, sus conclusiones alertan sobre el establecimiento de una visión egocéntrica, mayoritaria entre diseñadores tecnológicos, limitada a aquellas habilidades consideradas importantes para la ejecución de tareas concretas. Por ello, un modelo evaluativo alternativo debe integrar una noción de aprendizaje creativo transformador del entorno material y social, incorporando la tecnología como medio respetuoso con nuestra salud y bienestar. Para ello es necesario posicionarse lejos de una excesiva normalización evaluativa, tratando al usuario como actor privilegiado que coadapta sus requerimientos ayudado de una dimensión terapéutica y educativa que recoja la concepción de salud y bienestar procedente del Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud vigente en la actualidad (World Health Organization, 1972).

Esta perspectiva articula la presente alternativa, vertebrada sobre el método IMTAP (Individualized Music Therapy Assessment Profile), creado por musicoterapeutas para facilitar la evaluación de procesos terapéuticos multinivel en entornos pediátricos y adolescentes (Baxter, 2007). Su esqueleto posibilita la articulación de una alternativa independiente de la edad o condición, centrada en cada usuario de una terapia artístico-creativa. Su estructura comienza con la previa recepción de cada usuario, más una o varias sesiones de observación de campo que finalizan con la exposición del sistema de gráficos e informes interpretativos aportados por el software IMTAP. Su marco de evaluación polivalente y flexible no plantea actividades prescritas, pudiendo ser utilizado como método de investigación a través del desarrollo de metas u objetivos, observando habilidades específicas cuyo enfoque puede adaptarse de forma individual, ofreciendo una vía de comunicación y un marco de discusión creativo, abierto y participativo. Su metodología permite que los usuarios planteen y expresen sus requerimientos de diseño tecnológico, participando de forma interactiva y creativa gracias a una dimensión terapéutica y educativa que garantiza el respeto a su salud y bienestar.

Esta evaluación se articula en virtud de la observación, análisis y significación de diez dominios calificados dentro del IMTAP, evaluando capacidades potenciales que pueden facilitar un perfil coadaptado de cada usuario, informando de los requerimientos planteados en cada interacción. Sus puntajes evalúan calibrando psicomotricidad gruesa y fina, motricidad oral, percepción sensorial, comunicación receptiva y expresiva, percepción auditiva, capacidad cognitiva, y dominio social, emocional y musical, y su valoración puede realizarse de forma individual o conjunta. Esta propuesta incorpora así la pluralidad junto al valor de la individualidad que toda investigación, análisis y evaluación debe contener (Mannay, 2017).

Ahora bien, tal como señala Darbyshire et al. (2005), disponer de múltiples métodos en una investigación cualitativa no garantiza necesariamente la adquisición de una mayor prospección de información. Por ello esta propuesta trasciende la triangulación tradicional (Angulo, 1990), más allá de una validez ecológica cualitativa o de un estudio de caso específico visto desde la dispersión evaluativa que ello conlleva (Álvarez & San Fabián, 2012), estableciendo un marco alternativo sólido sobre el cual

articular un conjunto de herramientas sueltas eficazmente funcionales (Mannay, 2017). El IMTAP incorpora así el marco ético y metodológico del rizoanálisis, los planteamientos de las Alfabetizaciones Múltiples (Kalantzis et al., 2020; Masny, 2014), junto al trabajo de evaluación experimental aportado por Wanderley y Mackay (2019), garantizando el consenso participativo mediante un proceso creativo e interactivo flexible y abierto. Obsérvese que el trabajo de Wanderley y Mackay y el IMTAP integran una previa observación estructurada partiendo de los aspectos de la interacción que se prestan a ser descubiertos, y que pueden ser apropiados o expresivos (Wanderley & Mackay, 2019). Esto permite una estructuración fluida e improvisada de cada sesión, facilitada por la labor de musicoterapeutas y arteterapeutas.

Fases de la propuesta de evaluación

Seguidamente se detallan las fases que articulan el marco metodológico alternativo propuesto en la presente investigación.

Fase 1. Recepción y perfil del usuario

Gracias a una concepción abierta de la usabilidad, esta propuesta acoge a un usuario potencial que muestre cualquier grado de destreza o curiosidad creativa, incluso la más mínima capacidad expresiva o productiva sonoro-musical, integrando experiencias productivas, creativas, musicales, sonoras, o tecnológicas. Esta recepción individualizada se realizará mediante un test cerrado de veinte a treinta minutos aproximados, tal como recoge el IMTAP. Este recurso permite recabar información académica y profesional de cada usuario, informando sobre su estado de salud física y mental.

Una posterior entrevista individualizada, abierta y conversacional aportará información holística, favoreciendo el establecimiento del vínculo terapéutico con cada usuario (Molina et al., 2013; Putrino et al., 2017; Ruiz, 2019), rescatando detalles significativos sobre su biografía, especialmente sonoro-musical. Esta "charla" abierta recopilará información sobre proyectos creativos, acontecimientos, experiencias, motivaciones, expectativas, objetivos, y necesidades musicales o/y tecnológicas, incorporando detalles de borradores, esbozos, publicaciones, métodos, inspiraciones estético-ideológicas, incluyendo convicciones sobre materiales, medios o profesionales concretos. También se puede informar sobre el grado de

racionalidad, intuición, improvisación, organización o planificación existente en los procesos creativos de cada usuario, manifestando preferencias o resistencias a trabajar en soledad o colaborando en el desarrollo ideas basadas en paradigmas productivos innovadores u obsoletos. Merecerá especial atención la aparición de posibles vínculos de apego ligados a personas, objetos o espacios transicionales, máxime si se identifican con interfaces tecnológicas analógicas, digitales o virtuales (Bareiro, & Bertorello, 2011; Cantú, 2012; Villamizar Castellanos, 2021).

Esta forma de recabar información en contextos creativos no es exclusiva de las terapias creativas (Csikzentmihalyi, 1998). De hecho muchos pacientes reconstruyen una realidad readaptada a sus inéditas necesidades en contextos de significación terapéutica participativa (Pavlicevic, 1999). Véase que Daykin et al. (2007) identifican a la música o la creatividad como recursos cruciales para el equilibrio de la salud y el bienestar, considerando los marcos biográficos que permiten la construcción identitaria.

Fase 2. Descripción de aspectos y materiales significativos de la interacción

La fase comienza con el montaje del set tecnológico pensado para cada interacción, formado por interfaces, soportes y espacios adecuados. Después se inicia la experiencia interactiva, registrándola en soporte audiovisual para su posterior transcripción, utilizando como mínimo cuatro cámaras que capten un enfoque frontal, recogiendo la expresión de cada participante, una grabación que registre la pantalla, pantallas o interfaces visuales utilizadas, una toma general del set, captando la actividad en el entorno real, más un plano detalle de las zonas corporales del usuario que entran en contacto con cada interfaz de control utilizada (Figura 1). La idea es registrar toda la actividad del set interactivo completo, sea real, virtual o mixto. Dado que el musicoterapeuta guía proactivamente el proceso, es preferible que el arteterapeuta supervise la grabación en tiempo real, con su auxilio técnico y terapéutico si fuera necesario.



Figura 1. Perspectivas utilizadas en la grabación de campo. Fuente: Elaboración propia

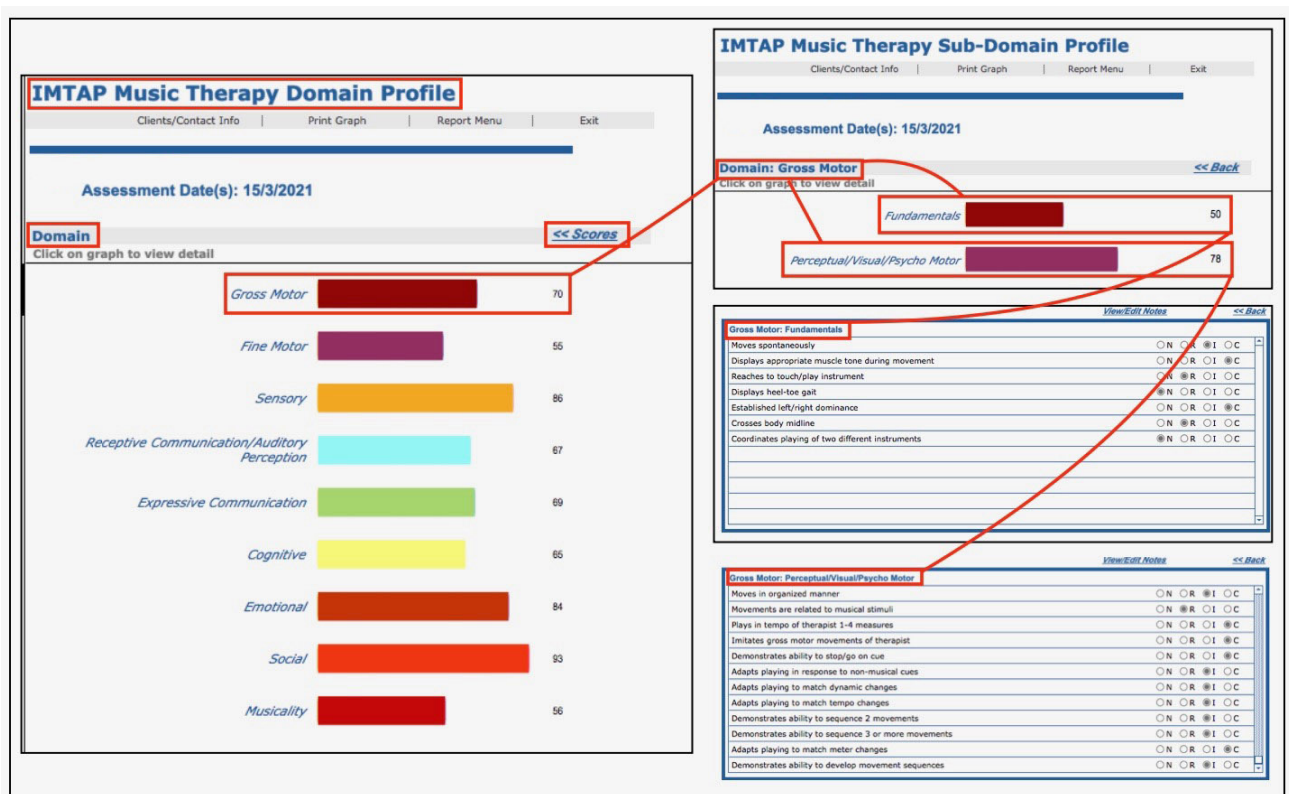


Figura 2. Vista de las categorías del formulario IMTAP. Fuente: Baxter (2007)

Preparados los requerimientos para la grabación es aconsejable incorporar ya el conjunto definitivo de dominios y subdominios aportados por el software IMTAP (Figura 2). Su puntaje estará sujeto a la previa observación, transcripción y contraste de cada interacción (Baxter, 2007). Su inclusión, parcial o total, deberá valorarse según el contexto dado.

Posteriormente se determinará la tarea creativa que el usuario debe desarrollar dentro de la interacción tecnológica. En este sentido Leal (2011) señala que la realidad que separa las necesidades de las tareas prescritas por los diseños tecnológicos y las necesidades reales de los usuarios suelen variar bastante. Esto significa que la tarea inicial debe ser abierta y flexible, favoreciendo la aparición de posibles elementos impredecibles y tangenciales ligados a la serendipia y el razonamiento intuitivo.

Paralelamente Malloch et al. (2006) señalan que los ejecutantes analizan conscientemente un sistema antes de diseñar soluciones apropiadas, por lo que, desde la experiencia interactiva hasta el nivel de modelo evaluativo, la interacción entre usuario y objeto tecnológico se vuelve cada vez más desacoplada, provocando menos ambigüedad y más conocimiento. Es así como la interacción se torna progresivamente más tolerante a posibles interrupciones. De hecho, esta manera de interactuar puede facilitar la exploración de propuestas e ideas musicales nuevas mediante modelos computacionales (García et al., 2014). Por ello la presente propuesta plantea por defecto la creación y producción de una pieza musical, entendiendo que el objetivo no persigue necesariamente su finalización dentro de un tiempo asignado, sino facilitar el desarrollo y la observación de una interacción creativa fluida que habrá de informar sobre posibles requerimientos e intimaciones de usabilidad.

Malloch et al. (2019) nos ayudan a entender mejor la aportación del IMTAP cuando señalan la importancia de la práctica y el aprendizaje continuo en la mayoría de experiencias de interacción musical, apuntando que las evaluaciones cualitativas de las interacciones con música computarizada deberían realizarse durante más de unos pocos minutos, permitiendo el desarrollo de una experiencia capaz de evaluar representaciones personales junto a ciertos conceptos musicales. Martin y Gardner (2019) coinciden, prescribiendo ensayos cuya duración mínima permita observar ade-

cuadamente aquello sobre lo que se pretende informar, tolerando posibles imprevisibles. En contextos improvisados mediados por interfaces musicales ambos investigadores aconsejan observaciones de entre cinco a veinte minutos, tantas como sean necesarias. Curiosamente el IMTAP sugiere estructurar sesiones iniciales de treinta minutos aproximados cada una, sea una única sesión o varias, en pos de construir una exploración flexible y abierta. La presente propuesta dispone una única grabación por interacción, estructurada en dos bloques de veinte minutos aproximados, más un *brainstorming* opcional de unos diez minutos en el ecuador de la interacción, para validar y reorientar potenciales ideas que enriquezcan una "simbiosis" de propuestas generadas por la dinámica cooperativa que plantea el *Knottworking* (Korpela, 2015). Véase que ciertos modelos de improvisación en musicoterapia plantean estructuras similares (Bruscia & Sotres, 2010).

Este andamiaje posibilita que los participantes verbalicen sus proposiciones durante la interacción tecnológica. Ciertamente el formato etnográfico de entrevista aislada aquí no tiene cabida, pero es crucial que entrevistador y entrevistado "divaguen juntos" (Sherman Heyl, 2007, p. 371 citado por Mannay, 2017), pues es así como transferencia y contratransferencia construyen una actitud creativa y terapéutica gracias a la cual los deseos inconscientes de cada usuario actualizan la relación establecida con los objetos del set dentro de la dinámica evaluativa (Hernández, 2005; Laplanche et al., 1971). En virtud de esta interacción el usuario administra su flujo creativo, mientras el musicoterapeuta modera el *timing* participativo y productivo, motivando al usuario a expresar libremente intenciones y necesidades, facilitando diversidad de formas de expresión, y aportando proactivamente alternativas creativas cuando estas parezcan estancarse, puesto que el musicoterapeuta puede estar para y con el usuario al tiempo que para sí mismo (Scheiby, 2005).

Es así como el método *Thinking load* puede integrarse también en esta evaluación, aportando su experiencia de usabilidad (Lewis, 2001; Lewis et al., 1990), sin limitar la experiencia de aprendizaje o de apropiación tecnológica del usuario, evitando dificultar su respuesta corporal y expresiva, su procesamiento de la información visual, la carga cognitiva percibida desde su subjetividad, o el rendimiento

de retención, entre otros aspectos (Park et al., 2020).

2.2.3.- Fase 3. Análisis e interpretación de los resultados IMTAP en relación a los aspectos significativos de la interacción

En esta fase el software IMTAP vertebrará el conjunto de herramientas y aportaciones metodológicas analizando, interpretando y significando la información aportada por las grabaciones. Para ello se contrastan los resultados de dominios y subdominios con la transcripción de la documentación audiovisual. Usualmente la psicología tradicional cuantifica sus observaciones de campo utilizando indicadores globales y de co-ocurrencia, definiendo tendencias posteriormente interpretadas (Queira, 1986). Su objetivismo radical contabiliza gestos y conductas significativas imprevisibles a través del microanálisis, como si fueran cantidades de elementos materiales. Se genera así una "tiranía de los datos", una recogida masiva de información que excede la atención y percepción limitada de cualquier investigador, exigiendo, en cualquier caso, una observación utópica de toda la teórica red de conductas registradas (Bakeman et al., 1979; Coll, 1981).

Aunque para Bakeman et al. (1979) tal "tiranía" es evitable, esta vía inductiva de la etología resulta ineficaz allí donde los usuarios observados ingresan en estados de flujo creativo, carentes de comportamientos predecibles. Es aquí donde el IMTAP ofrece una alternativa flexible, pues sus dominios y subdominios pueden recombinarse, incorporando observaciones puntuales sensibles de motivar posibles tendencias dentro de las interacciones. Además, el IMTAP no establece hipótesis o interpretaciones previas que marginen la significación coparticipada del usuario. Su solución combina la observación estructurada de Wanderley y Mackay (2019), enfocándose en aquellos elementos creativos impredecibles y tangenciales que puedan aparecer (Mannay, 2017), aportando potenciales conexiones y revelaciones de síntesis (Fine & Deegan, 1996), facilitando la inclusión de aspectos interactivos que se prestan a ser descubiertos, que pueden ser apropiados o expresivos. Esto requiere aceptar que cuerpo y lenguaje coexisten ontológicamente imbricados en una misma realidad inseparable (Butler, 1988), cuestionando el principio filosófico de verificación (Ruud, 1993) y asumiendo que las personas expresan mucho más de lo que verbalmente comunican

(Delamont, 2012, citado por Mannay, 2017), aunque que no toda expresión gestual deba ser necesariamente preceptiva.

Sin estos preceptos los contextos de discapacidad, desprovistos de una expresión o comunicación "normalizada", generarán evaluaciones irresolubles. Es aquí donde musicoterapeuta y arteterapeuta puede aportar todo su potencial performativo, asumiendo un contexto diferencial que demanda otras formas de comprensión y comunicación. Su ajuste significativo en las puntuaciones de dominios y subdominios será crucial. Especialmente valiosa será la observación e interpretación del terapeuta de apoyo, distanciado de la acción creativa directa y del medio expresivo y tecnológico. Su análisis dilatado de las percepciones, enfoques e ideas suplirá alternativamente la triangulación de los grupos focales, respetando el flujo creativo connatural a una interacción de esta naturaleza (Angulo, 1990; citado por Pantoja & Rasco, 2017).

Hoy persiste una disensión científica sobre los métodos estadísticos apropiados en contextos eminentemente prácticos. Por ejemplo, Martin y Gardner (2019) creen posible que el formato de los datos no cumpla con los requisitos previos de una prueba paramétrica, véase en lo relativo al análisis de varianza o la prueba T. Alternativamente el IMTAP aporta una evaluación ágil, flexible y abierta a través del sistema NRIC (never, rarely, inconsistent, consistent). De forma estimada o contada se ajusta a los recursos y necesidades clínicas del terapeuta creativo para analizar, interpretar y exponer sus datos a través del software IMTAP. En cualquier caso, el método también ofrece la posibilidad de evaluar a través del módulo de cuantificación Tally Shelly, un complemento del sistema NRIC enfocado a observar un único dominio o subdominio, con el fin de proporcionar datos estadísticos replicables (Baxter, 2007; Salokivi, 2012). En resumen, el objeto de esta fase evaluativa persigue analizar e interpretar la información obtenida a partir de las entrevistas previas, los documentos audiovisuales, más su debida transcripción, ajustando de forma coadaptada puntajes de dominios y subdominios, un objetivo difícilmente alcanzable sin la aportación performativa y creativa del trabajo de usuarios, diseñadores y arte-terapeutas.

Fase 4. Conclusiones. Hipótesis y verificación (interpretación)

Precisados los puntajes y el análisis de dominios y subdominios la evaluación debe interpretar la información recabada, profundizando en los aspectos cognitivos y emocionales expresados y comunicados tácita y/o explícitamente por cada usuario durante la interacción. Para ello primero habrá que realizar una descripción interpretativa lo más minuciosa posible de la conducta, la actitud y la disposición del usuario.

Posteriormente habrá que desarrollar una hipótesis que respalde esta interpretación, encontrando posibles correspondencias entre el ámbito emocional del usuario y sus necesidades socio-afectivas, creativas y productivas, contrastando la hipótesis con la información analizada en fases posteriores, con el fin de vehicular la proposición de posibles requerimientos de diseño. Este trabajo permite la sugerencia de metáforas y analogías (Scolari, 2004), materializables en etapas posteriores del diseño mediante sistemas, estructuras, superficies de control, menús, pantallas, interfaces, y todo aquello que responda a los compromisos generados entre las necesidades socio-afectivas del usuario y sus potenciales requerimientos de uso. La evaluación se completará recopilando aspectos paralelos a la acción centralizada por el flujo creativo que puedan enriquecer y ampliar la valoración final, mostrando potenciales problemas o propuestas de diseño.

DISCUSIÓN

La presente propuesta de evaluación nace como experiencia piloto incipiente, ofreciendo de partida potenciales beneficios. Como alternativa a la metodología hedónica facilita a cada usuario una búsqueda gradual y comprometida de sus potenciales capacidades y necesidades creativas. Su aporte trasciende la visión hedónica (Hassenzahl, 2001), humanizando al consumidor, evaluado como usuario dentro de cada interacción tecnológica, más allá de la limitación impuesta por el diseño de los aparatos digitales y electrónicos. Su evaluación, realizada en tiempo real dentro del flujo creativo, reporta así información de uso mucho más ajustada y realista, integrando una dimensión holística de la educación, la salud y bienestar.

Por otro lado, la aportación de las terapias artístico-creativas distancia esta propuesta de evaluación del concepto de trastorno y enfermedad impuesto por el DSM-V, cuyo sesgo genera falsos positivos, diagnósticos erróneos y tratamientos carentes de la dimensión singular, existencial, creativa y pedagógica de cada usuario (Artigas-Pallarés & Paula-Pérez, 2015; Huertas & Ortiz Lobo, 2018). Diferenciada del DSM-V, la presente propuesta respeta la evaluación multiaxial, integrándola en un marco flexible y performativo que identifica al usuario y su subjetividad, permitiéndole coadaptar proactivamente sus propios requerimientos desde una concepción de la apropiación tecnológica abierta y resiliente. En todo caso, su naturaleza alternativa ha de tolerar la integración de nuevas herramientas tecnológicas, educativas y cognitivas, en beneficio de la educación, la salud y el bienestar de los usuarios, actores privilegiados dentro de la propia intracción tecnológica (Barad, 2007).

CONCLUSIÓN

Hoy la hipernormalización provocada por la nueva revolución cognitiva e informacional junto a la presente crisis sanitaria nos apelan, forzando una búsqueda crítica de nuevos paradigmas que redefinan ciencia, tecnología, educación, salud y bienestar. En respuesta a esta necesidad el presente documento propone una posible alternativa fruto de una previa reflexión (Pascual Vallejo et al., 2021), abierta a la participación de arteterapeutas y musicoterapeutas profesionales dentro de los equipos de diseño de las interacciones y las interfaces cognitivas, creativas y expresivas, más allá del desarrollo de los diseños tecnológicos en etapas tempranas, y no sólo dentro de los marcos en los que se configuran las tecnologías musicales, sino durante los diferentes procesos iterativos que deben evaluar y optimizar las tecnologías ideadas en beneficio de la educación, la salud y el bienestar de cada usuario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (2018). *The neuroscience of creativity*. Cambridge University Press.
- Acaso, M., & Megías C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. PAIDOS Educación.

- Albagli, S., & Maciel, M. L. (2010). *Information, power, and politics: from the South, beyond the South. Information, Power and Politics: Technological and Institutional Mediations*. Lexington Books.
- Álvarez, Á. C., & San Fabián, M. J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), Artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, M. (2019). Efectividad De La Musicoterapia En Pacientes Con Alzheimer. *NPunto*, 2(13), 27-29. <https://www.npunto.es/revista/13/efectividad-de-la-musicoterapia-en-pacientes-con-alzheimer>
- Angulo Rasco, J.F. (1990). Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 39-49. <http://hdl.handle.net/11441/59260>
- Apezetxea, J. H. (2011). *Interacción en sistemas hápticos multisensoriales: Respuesta de colisión y mejoras de usabilidad* [Doctoral dissertation]. Universidad de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68662>
- Artigas-Pallarés, J., & Paula-Pérez, I. (2015). Asignaturas pendientes del DSM-5. *Rev Neurol*, 60(Supl 1), 95-101. https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Paula/publication/273066811_Unresolved_issues_in_the_DSM-5/links/56dd5a1608ae73b58b381dcd/Unresolved-issues-in-the-D
- Augé, P. M., & Mercadal-Brotons, M. (2010). *Musicoterapia en medicina: aplicaciones prácticas*. Editorial Médica JIMS.
- Bakeman, R., Cairns, R. B., & Appelbaum, M. (1979). Note on describing and analyzing interactional data: Some first steps and common pitfalls. In R.B. Cairns (Eds.), *The analysis of social interactions: Methods, issues, and illustrations* (pp. 227-234). Lawrence Erlbaum. https://books.google.es/books/about/The_Analysis_of_social_interactions.html?id=nPq2AAAAIAAJ&redir_esc=y
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe half-way: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke university Press.
- Bareiro, J., & Bertorello, A. M. (2011). Ontología de las relaciones objetales en Winnicott: Util, obra de arte y cosas. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-052/707>
- Baxter, H. T. (2007). *The individualized music therapy assessment profile: IMTAP*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bright, R. (1993) *La Musicoterapia en el tratamiento geriátrico*. Ed. Bonum.
- Brown, D., Nash, C., & Mitchell, T. (2017). A User Experience Review of Music Interaction Evaluations. *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression*, 370-375. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1176286>
- Bruscia, K. E., & Sotres, M. S. (2010). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Agruparte.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Cantú, G. (2012). Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico. *Psicoanálisis*, 34(2), 275-298. <http://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2018/04/Cantu.pdf>
- Castells, M. (1996). *El surgimiento de la sociedad de redes*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1091.pdf>
- Cerebello, E., & Farías, R. (2019). Valoración de estudios de casos de musicoterapia y tecnología musical MTTM. En R. Rosas, & M. Garolera (Coords.), *Juego, creatividad y tecnologías para la inclusión* (pp. 68-74). <http://descargas.cedeti.cl/2019/11/CI-IEE2019.pdf>
- Comité técnico AEN/CTN 81. (2000). *ISO 13407: Procesos de diseño para sistemas interactivos centrados en el operador humano*. AENOR.

- Coll, C. (1981). Algunos problemas planteados por la metodología observacional: niveles de descripción e instrumentos de validación. *Anuario de psicología*, 24, 111-132.
- Corsani, Antonella, 2003, "Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo", en Giuseppe Cocco, Gerardo Silva y Alexander Patez Galvão (eds.), *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*, DP&A, Río de Janeiro, pp. 15-32.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Herder.
- Darrow, A. -A. (1993). The Role of Music in Deaf Culture: Implications for Music Educators. *Journal of Research in Music Education*, 41(2), 93. <https://doi.org/10.2307/3345402>
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative research*, 5(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Daykin, N., McClean, S., & Bunt, L. (2007). Creativity, identity and healing: participants' accounts of music therapy in cancer care. *Health*, 11(3), 349-370. <https://doi.org/10.1177/1363459307077548>
- Díaz, S. R. (2007). Cuando ser flexible significa doblegarse. Reflexiones en torno a la flexibilidad en el mercado laboral. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 1(2). <http://www.intersticios.es/article/view/1190>
- Fenichel, E. (2002). The Musical Lives of Babies and Families. *Zero to Three*, 23(1), 12-18. <https://eric.ed.gov/?id=ED476237>
- Fine, G. A., & Deegan, J. G. (1996). Three principles of serendip: insight, chance, and discovery in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/0951839960090405>
- Francis, N. J. (2018). The Applications of Mainstream Music Technology to Facilitate Access to Creative Musical Experiences for People with Disabilities. [Doctoral Thesis, University of Limerick]. Institutional Repository UL. <http://hdl.handle.net/10344/7570>
- García J., Leroux, P., & Bresson, J. (2014, 14 septiembre). pOM: Linking Pen Gestures to Computer-Aided Composition Processes [Conference or workshop]. *Proceedings of the 40th International Computer Music Conference (ICMC) joint with the 11th Sound & Music Computing conference (SMC)*, 348-390. Athenes: HAL – Inria. <https://hal.inria.fr/hal-01053295v2>
- Greenberg, L.S., & Paivio, S. C. (2000). *Trabajar con las emociones en Psicoterapia*. Paidós.
- Hassenzahl, M. (2001). The Effect of Perceived Hedonic Quality on Product Appealingness. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 13(4), 481-499. https://doi.org/10.1207/s15327590ijhc1304_07
- Hassenzahl, M., Platz, A., Burmester, M., & Lehner, K. (2000). Hedonic and ergonomic quality aspects determine a software's appeal. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '00*, 201-208. ACM. <https://doi.org/10.1145/332040.332432>
- Hernández Gambín, J. (2005). *Transferencia y Contratransferencia en Psicoanálisis y en Terapia Gestalt*. <https://aetg.es/recursos/tesina/transferencia-contratransferencia-psicoanalisis-terapia-gestalt>
- Huertas, R., & Ortiz Lobo, A. (Coords.) (2018). *Críticas y alternativas en psiquiatría*. Los libros de la Catarata.
- Juliette, A (1991). *Music therapy for the autistic child*. Oxford University Press.
- Justus, T. C., & Bharucha, J. J. (2002). Music perception and cognition. In H. Pashler, & S. Yantis (Eds.), *Stevens' Handbook of experimental psychology: Sensation and perception* (pp. 453-492). <https://doi.org/10.1002/0471214426.pas0111>
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.
- Kirschner, P. A. (2015). Do we need teachers

- as designers of technology enhanced learning? *Instructional science*, 43(2), 309-322. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9346-9>
- Korpela, J. (2015). Significance of Knotworking from the Client's Point of View. *Procedia Economics and Finance*, 21, 209-216. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00169-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00169-0)
- Krippendorff, K. (2016). Rediseñar el diseño. Una invitación a un futuro responsable. *Infolio*, 5, 1-21. https://repository.upenn.edu/asc_papers/510
- Krout, R., Burnham, A., & Moorman, S. (1993). Computer and electronic music applications with students in special education: From program proposal to progress evaluation. *Music Therapy Perspectives*, 11(1), 28-31. <https://doi.org/10.1093/mtp/11.1.28>
- Laplanche, J., Pontalis, J. B., Lagache, D., Gimeno, F. C., & García, F. A. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Labor.
- Leal, J. (2011). Productos que nos faciliten la vida: el profesional de la usabilidad y su papel en este complejo mundo. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 87, 94-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656812>
- Lewis, C., Polson, P. G., Wharton, C., & Rieinan, J. (1990). Testing a walkthrough methodology for theory-based design of walk-up-and-use interfaces. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 235-242. ACM. <https://doi.org/10.1145/97243.97279>
- Lewis, J. R. (2001). Introduction: Current issues in usability evaluation. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 13(4), 343-349. https://doi.org/10.1207/S15327590IJHC1304_01
- Llórens, M. (2015). *Psicoterapia políticamente reflexiva: hacia una técnica contextualizada*. Equinoccio.
- Malloch, J., Birnbaum, D., Sinyor, E., & Wanderley, M. M. (2006). Towards a new conceptual framework for digital musical instruments. In *Proceedings of the 9th International Conference on Digital Audio Effects*, 49-52. <https://www.semanticscholar.org/paper/TOWARDS-A-NEW-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-FOR-DIGITAL-Malloch-Birnbaum/b7bf90c00e83bf156f3a797fd2d176f87ed4b0af>
- Malloch, J., Garcia, J., Wanderley, M. M., Mackay, W. E., Beaudouin-Lafon, M., & Huot, S. (2019). A design WorkBench for interactive music systems. In S. Holland, T. Mudd, K. Wilkie-McKenna, A. McPherson, & M. Wanderley (Eds.), *In New Directions in Music and Human-Computer Interaction* (pp. 23-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92069-6_2
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Martin, C. P., & Gardner, H. (2019). Free-improvised rehearsal-as-research for musical HCI. In S. Holland, T. Mudd, K. Wilkie-McKenna, A. McPherson, M.M. Wanderley (Eds.), *In New Directions in Music and Human-Computer Interaction* (pp. 269-284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92069-6_17
- Masny, D. (2014) Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3) 345-363. <http://dx.doi.org/10.4771/qre.2014.51>
- Mcgowan, J. J., Mcgregor, I., & Leplatre, G. (2021). Evaluation of the Use of Real-time 3D Graphics to Augment Therapeutic Music Sessions for Young People on the Autism Spectrum. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 14(1), 1-41. <https://doi.org/10.1145/3445032> <https://doi.org/10.1145/3445032>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Míguez, P. (2013). Del General Intellect a las tesis del "capitalismo cognitivo": aportes para el estudio del capitalismo del siglo XXI. *Bajo el Volcán*, 13(21), 27-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640302003>
- Molina, M. E., Ben-Dov, P., Diez, M. I., Farrán, A., Rapaport, E., & Tomicic, A. (2013). Vínculo Terapéutico: aproximación desde el diálogo y la co-construcción de significa-

- dos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281930494003.pdf>
- O'Modhrain, S. (2011). A Framework for the Evaluation of Digital Musical Instruments. *Computer Music Journal*, 35(1), 28-42. https://doi.org/10.1162/COMJ_a_00038
- Pantoja, S. R., & Rasco, J. F. A. (Eds.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila Editores.
- Park, B., Korbach, A., & Brünken, R. (2020). Does thinking-aloud affect learning, visual information processing and cognitive load when learning with seductive details as expected from self-regulation perspective? *Computers in Human Behavior*, 111, 106411. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106411>
- Pascual Vallejo, C.D., Casillas-Martín, S., & Cabezas-González, M. (2021). Una reflexión sobre los enfoques creativos de evaluación para las interacciones entre humanos e interfaces tecnológicas musicales. En R.M. Rabet, & C. Hervás (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y de la Educación* (pp. 1881-1908). Dykinson S.L.
- Pavlicevic, M. (1999). *Music therapy: Intimate notes*. Jessica Kingsley Publishers.
- Plataforma #EducaciónNoSinArtes (2020, febrero 26). Manifiesto #EducaciónNoSinArtes: Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. LOMLOE, ¿un futuro sin arte? Por una ley Educativa que valore la educación artística. *Plataforma #EducaciónNoSinArtes*. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>
- Putrino, N., Etchevers, M., & Mesurado, B. (2017). El vínculo terapéutico: El rol del entrenamiento en empatía. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 63(4), 276-287. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/070_psicoterapias/material/acta_psiquiatr_psicol.pdf
- Quera, V. Q. J. (1986). *Micro-análisis de la conducta interactiva. Una aplicación a la interacción materno-filial en chimpancés*. Universitat de Barcelona.
- Quintana, Y., & García, Ó. (2017). *Serious Games for Health: Mejora tu salud jugando*. Gedisa.
- Ribeiro, G. L. (2018). El precio de la palabra: la hegemonía del capitalismo electrónico-informático y el googleísmo. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 56, 16-33. <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1875>
- Ribera, M., Térmens, M., & García-Martín, M. (2008). Cómo realizar tests de usabilidad con personas ciegas. *El profesional de la Información*, 17(1), 99-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2539691>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Peguin Random House Grupo Editorial.
- Rodriguez Espinilla, A. R. (2001). Presentación: visión crítica de la musicoterapia dentro del sistema educativo en nuestro país. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 13-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404202>
- Ruiz, A. L. (2019). Elementos del encuadre terapéutico para la creación del vínculo entre paciente y terapeuta en el abordaje plurimodal en musicoterapia (APM). *Brazilian Journal of Music Therapy*, 21(26), 84-105. <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/26>
- Ruud, E. (1993). *Los Caminos de la Musicoterapia: la Musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales*. Bonum.
- Salokivi, M. (2012). *The individualized music therapy assessment profile as an initial assessment tool of social emotional functioning* [Tesina, University of Jyväskylä]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40439>
- Scheiby, B. B. (2005). An intersubjective approach to music therapy: Identification and processing of musical countertransference in a music psychotherapeutic context. *Music therapy perspectives*, 23(1), 8-17. <https://doi.org/10.1093/mtp/23.1.8>

- Scolari, C. A. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las integraciones digitales*. Gedisa.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* John Wiley & Sons.
- Shiller, D. (2000). *Digital Capitalism: Networking the Global Market System*. The MIT Press.
- Standley, J. (2005). *Medical Music Therapy: A Model Program for Clinical Practice, Education, Training and Research*. American Music Therapy Association.
- Stewart, R. J., & Morales, T. S. (1990). *Música y conciencia: una guía práctica sobre la música y la transformación de conciencia*. Mandala.
- Streeter, E., Davies, M. E., Reiss, J. D., Hunt, A., Caley, R., & Roberts, C. (2012). Computer aided music therapy evaluation: Testing the Music Therapy Logbook prototype 1 system. *The Arts in Psychotherapy*, 39(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.11.004>
- Tamplin, J., & Baker, F. (2006). *Music therapy methods in neurorehabilitation: A clinician's manual*. Jessica Kingsley Publishers.
- Van Besouw, R. M., Oliver, B. R., Grasmeyer, M. L., Hodkinson, S. M., & Solheim, H. (2016). Evaluation of an interactive music awareness program for cochlear implant recipients. *Music Perception. An Interdisciplinary Journal*, 33(4), 493-508. <https://doi.org/10.1525/mp.2016.33.4.493>
- Vasilakos, K. (2016). *An evaluation of digital interfaces for music composition and improvisation* [Doctoral dissertation, Keele University]. <https://eprints.keele.ac.uk/1606/>
- Villamizar Castellanos, I. M. (2021). *Diseño Sanador de la Cotidianidad* [Trabajo de Grado, Universidad de los Andes]. Séneca Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/1992/53979>
- Vuilleumier, P., & Trost, W. (2015). Music and emotions: from enchantment to entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 212-222. <https://doi.org/10.1111/nyas.12676>
- Wanderley, M. M., & Mackay, W. E. (2019). HCI, music and art: an interview with Wendy Mackay. In S. Holland, T. Mudd, K. Wilkie-McKenna, A. McPherson, & M.M. Wanderley, (Eds.), *In New Directions in Music and Human-Computer Interaction* (pp. 115-120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92069-6_7
- World Health Organization. (1972). *Official records of the World Health Organization*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf?sequence=1
- Yang, L. C., & Lerch, A. (2020). On the evaluation of generative models in music. *Neural Computing and Applications*, 32(9), 4773-4784. <https://doi.org/10.1007/s00521-018-3849-7>

REPORTAJE CULTURAL INFORMATIVO

**CARTOGRAFÍAS EXPERIENCIALES DESDE EL
ARCHIPIÉLAGO DE CHILOÉ (CHILE): RELATOS
SOBRE EL CONGRESO INTERNACIONAL PENSAR LO
INVISIBLE, MARZO 2022**

Jorge Ferrada
Sergio Trabucco

Fueron más de cuarenta invitados e invitadas de ocho países los que trabajaron en seis islas del Archipiélago de Quinchao en Chiloé durante el V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: "Pensar lo Invisible" el que fue organizado por la Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio de la Universidad de Los Lagos (Chile) y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada. La sede Chiloé de ULagos acogió diálogos, talleres y una clase magistral, mientras que autoridades y docentes de los departamentos de Humanidades y Artes, Educación y Arquitectura de ULagos participaron de mesas de trabajo, impartieron talleres en escuelas rurales y llevaron a cabo lanchamientos de libros a bordo de la Bibliolancha de Chiloé, entre otras actividades con motivo del encuentro.

Con un llamado al reconocimiento de las culturas "en sus máximas expresiones" se desarrolló en Chiloé (marzo 2022) el V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: "Pensar lo Invisible", congregando a más de 40 invitados provenientes de 8 países, bajo la organización de la Universidad de Los Lagos, la Universidad de Granada (España) y la Universidad de La República (Uruguay) y la Red Patagonia Cultural (UFRO, ULagos, UdeAysén y UMAG).

Participaron del congreso expertos en educación artística, gestión cultural, ilustración y literatura, quienes impartieron talleres para comunidades de escuelas rurales, realizando residencias artísticas en cinco islas del archipiélago de Quinchao (Chile). Sumado a lo anterior, se llevaron a cabo instancias de diálogo a bordo de la Bibliolancha de Chiloé, una embarcación que lleva libros a los lugares más recónditos del archipiélago.

Mónica Araus, directora de extensión de la Universidad de Magallanes (Chile), quien participó junto a una delegación al congreso, señaló que "es nuestra misión como universidades públicas aportar a generar diálogos y

estrategias para mejorar las políticas públicas en cultura. Es por esto que participar del congreso fue una gran experiencia de aprendizaje y de generación de redes y colaboraciones con artistas, gestores culturales y docentes de Chile e Iberoamérica, generando relaciones con comunidades en territorios aislados".

Agustín Bontes es uno de los cuatro estudiantes de la Escuela Rural de Tolquien en Curaco de Vélez. En su escuela se desarrolló el taller "Pensar con las Manos: ¿hasta dónde alcanza mi vista?" impartido por el artista educador Tomás Vega (Brasil). "El trabajo que hice se trata sobre el tiempo y el planeta, la contaminación que provocan las personas. Por eso hice dos mundos, uno antes de la contaminación y otro después", cuenta. "Me gustó mucho esta experiencia con el tío Tomás, como construimos y jugamos a hacer cosas bonitas", agrega Agustín de 8 años.

Fue a bordo de la Bibliolancha de Chiloé donde se llevaron a cabo diálogos sobre gestión cultural, literatura, memoria y comunicación y también "lanchamientos" de libros. Para Teolinda Higuera, quien lidera el proyecto de libros, participar del V Congreso Internacional "significó trabajar por los invisibles que eran las comunidades más apartadas de nuestro archipiélago, donde la presencia del libro y de diferentes disciplinas artísticas no les llegaba por la condición de aislamiento en que viven, por lo que felicito esta iniciativa y hago un llamado a que sigamos construyendo futuro para los que aún están invisibles".

Liderada por el Rector, Óscar Garrido (Universidad de Los Lagos), una delegación de académicos y académicas de los departamentos de Humanidades y Arte, Educación y Arquitectura, participó del congreso, a través de la realización de talleres, diálogos, mesas de trabajo y ponencias virtuales. De esta forma, la delegación estuvo conformada por el Director de Relaciones Internacionales, el Vicerrector de Investigación y Postgrado, la Directora de Pue-

blos Originarios, las directoras de Innovación y Transferencia Tecnológica y de Investigación y Creación, la Directora de Igualdad de Género, entre otras. Para el Dr. Maximiliano Heeren, docente del Departamento de Educación y encargado de Vinculación con el Medio de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, sede Chiloé ULagos, este Congreso significó una importante relación entre estudiantes de las universidades de Los Lagos y Granada. “Gracias a la realización de un diálogo sobre el valor de la creatividad en la práctica docente, una clase magistral y talleres, logramos conectar a estudiantes con temáticas que son fundamentales para comprender los desafíos que debemos enfrentar desde el espacio universitario, asumiendo nuestro rol como formadores”.

Quienes participaron en las mesas de trabajo en las líneas de Creación y Educación Artística, Internacionalización y redes, Cultura Visual en educación, Gestión Cultural y territorios y Comunicación, literatura y memoria, redactaron un manifiesto, el que fue leído al cierre del congreso en la iglesia de Curaco de Vélez, ocasión en la que se presentaron piezas musicales en acordeón.

En relación a la gestión cultural y territorios, las y los participantes del congreso manifestaron que “los procesos socioculturales dan lugar al reconocimiento de las culturas en sus máximas expresiones, respetando la diversidad cultural y los procesos continuos de creación comunitaria en contextos multiculturales, al alero del enfoque de derecho. Desde esta perspectiva, el término cultura se expresa como cultural, en sentido inclusivo tanto territorial como identitario”.

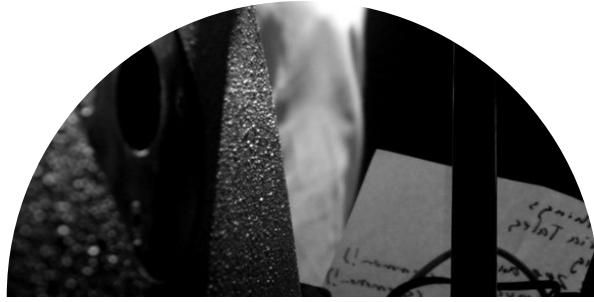
Se desprende de todas las reflexiones desarrolladas en el V Congreso, que es fundamental superar el trabajo intelectual clásico, tanto a nivel de las metodologías como las formas de comunicación entre la diversidad de personas que participan de los ejercicios del conocer. Debemos volcarnos hacia la comunidad para aprender de las iniciativas auto imaginadas, como la misma bibliolancha que nos acogió; reforzar las lógicas de congresos que privilegian la conversación con las comunidades y que no sean solamente simposios de especialistas. Se valora así el encuentro y la conversación por sobre la performance clásica del mundo académico.

En este sentido, la académica M. Reyes González Vida, vicedecana de Internacionalización e Investigación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (España) y codirectora del congreso, señala que “tendemos a generar encuentros con formatos preestablecidos, pero este congreso ha demostrado cuánto podemos ganar si trabajamos desde la flexibilidad y la escucha. Todos hemos cambiado durante la pandemia y nuestro congreso ha tomado conciencia de esta necesidad de cambio. Se ha abierto, por ello, a nuevas etapas educativas adoptando un formato singular, construido desde el diálogo, que pone el foco en la contingencia de los lugares, los territorios y las comunidades, ayudándonos a pesar lo invisible y a tomar conciencia de la capacidad transformadora del arte. El resultado ha superado nuestras expectativas: se han desarrollado experiencias muy profundas, que han impulsado cambios desde lo emocional”.

Una positiva evaluación hace Sergio Trabucco Zerán, subdirector de Arte, Cultura y Patrimonio de la Universidad de Los Lagos y codirector del Congreso. “Veníamos trabajando, hace ya algunos años, en la inauguración del año escolar rural en la comuna de Curaco de Vélez (Chile), por lo que poder proponer un congreso internacional con motivo de este hito nos resulta importante a la hora de hablar de lo invisible que resultan las necesidades de las comunidades emplazadas en territorios históricamente postergados. Sin duda, el haber podido concluir con éxito un congreso internacional en medio de una pandemia, es posible sólo gracias a la voluntad de instituciones, comunidades y equipos de trabajo que se unieron desde una vocación pública y es muy gratificante haber articulado y liderado con compromiso esa unión desde la universidad estatal y regional”. El escritor chileno y magallánico, Oscar Barrientos Bradasic, señala que “los lugares no metropolitanos se vuelven canteras para obtener imaginarios que en muchas ocasiones resultan miradas exotizantes, simplistas o falsamente ancestrales, más enfocadas en resolver los problemas existenciales y estéticos de ese artista que pasa una temporada regional, en el marco de un raro apostolado”. Él también docente concluye que “a veces, parece increíble que en un país tan centralista como en el que vivimos, gestores culturales y universidades regionales realicen una labor tan cardinal creando pensamiento”.



Escuela rural Los Pinos, Isla Lin Lin, Curaco de Vélez, Chiloé - Chile



INFORMACIÓN Y NOTICIAS

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 2022

33