Conference Proceedings CIVAE 2019

1st Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

November 13-14, 2019

Edited by

MUSICOGUIA

Conference Proceedings CIVAE 2019

1st Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

November 13-14, 2019



Published by Adaya Press

www.adayapress.com

Conference Proceedings CIVAE 2019

1st Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education November 13-14, 2019

Edited by MusicoGuia
Text © The Editor and the Authors 2019
Cover design by MusicoGuia
Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

ISBN 978-84-09-18269-5 **e-ISSN** 2445-3641

DOI 10.58909/adc19571460

The papers published in these proceedings reflect the views only of the authors. The publisher cannot be held responsible for the validity or use of the information therein contained.

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made

License: CC BY-NC 4.0



Suggested citation:

MusicoGuia (Ed.). (2019). *Conference Proceedings CIVAE 2019*. Madrid, España: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/adc19571460

Table of contents

How the Human Creativity awakes since the Paleolithic era	4
Omar Cabrales Salazar, Rafael Martínez Herrera	
El pop como recurso educativo	7
David Serra Navarro	
El entrenamiento y la cinestesia en el intérprete musical: una visión a través de la neurociencia	g
Almudena González Brito, Manuel Santapau Calvo	
Música comunitaria y estado del arte	13
Aidee Patron Chávez, Martha Valadez Huizar	
Espacio natural: laboratorio experimental y aprendizaje expandido de los procesos pictóricos Dra. Paloma Peláez Bravo	16
El cuerpo escuchado. Un proyecto educativo interdisciplinar para pensar las tecnologías desde el arte	22
Concha García González	
Implementación del Teatro del Oprimido para visualizar conflictos latentes en escuelas secundarias de alta complejidad educativa.	0.0
Concreción de una metodología Montserrat A. Izquierdo Ramon, Ibis M. Álvarez Valdivia, Montserrat González Parera	28
Montserrat A. Izquierdo Italiioli, ibis M. Alvarez Valuivia, Montserrat Gonzalez Parera	
Grafeate. Una propuesta de innovación educativa en arquitectura técnica Laura Sordo Ibáñez	33
Teaching historical painting techniques: Innovative approaches	
and cooperative learning	38

El proyecto hecho investigación. La innovación educativa de Second Round María José Gómez Aguilella	43
La Glotodidáctica Teatral. El valor privilegiado del teatro en la enseñanza de idiomas Donatella Danzi	47
Procesos ancestrales y de reconocimiento de la cultura. Como herramienta base para la apropiación de conocimientos en la infancia, adolescencia y adultez Heidy Vihaney Farias Fernandez	52
Música y Ceguera: escenarios de la inclusión artística Lorena María Peugnet Díaz	60
La formación de los futuros docentes en la especialidad de dibujo María José Gómez Aguilella	64
La Inteligencia Artificial y la Creatividad Javier Rico Sesé	68
Proyecto fusión: desdibujando fronteras entre áreas de conocimiento Maria Almudena Vidal Calatayud	72
Domesticando espacios Laura Pons Aznar	77
Ejercicios simétricos para piano: Experiencias de aprendizaje en profesores y estudiantes universitarios Dra. Irma Susana Carbajal Vaca	78
En una caja de zapatos: el taller Laura Pons Aznar, Maria Almudena Vidal Calatayud	81
Una mirada a los proyectos interdisciplinares de música comunitaria Aidee Patron Chávez, Martha Valadez Huizar	87
Renovación educativa basada en la evidencia: cómo aprender a tocar un instrumento musical desde la perspectiva que nos ofrece la ciencia Gemma Guillem Cardona, Mª Inés Vila Giménez	90

Musicoterapia educativa versus actividades musicales con un fin terapéutico en el aula en Educación Primaria	95
Miren Pérez Eizaguirre	
Dimensiones de formación como producción social en los laboratorios de creación de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN María Angélica Carrillo Español, John Alexander Alonso Junca, Martha Carolina Sánchez Samaniego	99
The role of the arts in wellbeing and how music contributes healing: a brief review Esther Noemí Leganés Lavall	105
Educando a los futuros educadores María José Gómez Aguilella	108
Evolución del paisaje sonoro de El Campello. Un ejemplo de interdisciplinariedad en el aula Laura Cuenca Rodríguez, Ignacio Pascual Moltó	111
Music Production as Experiential Learning in MBA classroom Frank T. Lorne, PhD	115
La educación superior que no es del todo superior, Una reflexión sobre la educación superior artística en España José Manuel Teira Alcaraz	120
Patis Vius, Patis Coeducatius Laura Pons Aznar	125
MIRAR POR DENTRO: Un ejercicio para descubrir el interior(ISMO) Maria Almudena Vidal Calatayud	127
Uraldia, trascendencia líquida	129

SCIENTIFIC COMMITTEE

Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee



Dr. José Antonio Caride

Professor of Social Pedagogy of the Department of Pedagogy and Didactics at the Faculty of Education Sciences. University of Santiago de Compostela (USC), Spain.



Dr. David O. Akombo

Associate Professor and currently serves as Interim Chair of the Department of Music in The College of Liberal Arts at Jackson State University located in Jackson, Mississippi, United States.



Dr. Mariana Montiel

Full Professor at the Department of Mathematics and Statistics of the State University of Georgia (GSU), United States.



Dr. Manuel Francisco Vieites

Director and Professor at the Dramatic Art School of Galicia, Spain. He belongs to the Asociación de Directores de Escena de España and the Sociedad Española de Historia de la Educación.



Dr. Rita Gradaílle Pernas

Professor and Researcher at the School of Education Sciences of the USC and since 1999 has been part of the SEPA Research Team of the USC, university excellence in the Autonomous Community of Galicia, Spain.



Dr. Santiago Pérez-Aldeguer

Musician, educator and researcher. He holds a Phd in Education and a Phd in Performing Arts. After being teacher in different universities, he shares his passion as a musician specialized in drums and percussion around the world.



Dr. Fred P. Spano

Interim Chair for the Department of Music at UNC Charlotte. He serves the department also as Associate Professor of Music Education, United States.



Dr. Macarena Cuenca

PhD in Leisure and Human Development. Main researcher of the CONNECT project, where it has been designed and implemented a postgraduate training course in audience development "the Expert in Public Strategy", Spain.



Dr. Héctor Pose

Teacher at the Faculty of Education of the University of A Coruña. Research groups SEPA-interea (UsC) and Política Educativa, Historia e Sociedade (UdC), Spain.



Dr. Alfonso Elorriaga Llor

Full professor of the IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid) where he founded the project "Voces para la Convivencia" (VpIC). Adjunct Professor at the UAM, Spain.

KEYNOTE SPEAKERS



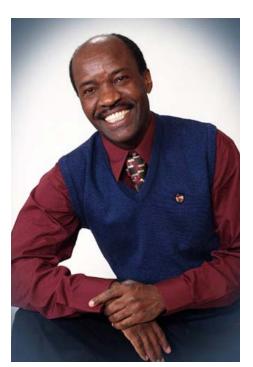
Isabel Villagar
La voz sí que importa: recursos para entrenarla

Isabel Villagar has developed a professional career as a singer and educator. She won two competitions for official music teachers in vocal pedagogy. Currently she works as professor of singing at the multidisciplinary team Vocal Center that offers professional solutions for voice training, production and consulting. Isabel is Director of the delegation of the Spanish Association of Teachers of Singing (AEPC) in the Valencian Region, and the Association of Professional Musicians of Spain (AMPE) and promotes initiatives such as the Day of the Voice and Singing held in Castellón.

www.isabelvillagar.com www.labrujuladelcanto.com



Using music content as pedagogy across the school curriculum



Dr. David O. Akombo is Associate Professor and currently serves as Interim Chair of the Department of Music in The College of Liberal Arts at Jackson State University located in Jackson, Mississippi. His responsibilities include being Director of Music Education, Graduate Coordinator of Master's Degree Program, Supervisor of student teachers and teaching undergraduate and graduate courses in music education. Additionally, he serves as the primary liaison between the Department of Music and the College of Education. Having graduated with a Bachelor of Education (Hon.) from Kenyatta University in Kenya with a double major in Music and Education, Dr. Akombo additionally holds two master's degrees in Education from Point Loma N. University in California and a master's degree in Ethnomusicology from Bowling Green State University in Ohio. He received his Ph.D. degree in Music Education from The University of Florida in Gainesville, Florida. With publications in Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Journal of Cultural Diversity, Voices: A World Forum for Music Therapy, Nordic Journal of Music Therapy, and the Interdisciplinary Society for Quantitative Research in Music and Medicine. Dr. Akombo maintains a reputation both as music scholar and researcher. He has appeared guest lecturer, and as clinician at regional, national and international conferences including Mississippi Psychological Association, Utah Music Educators association, Alaska Music Educators Association, Hawaii Music Educators Association and the Interdisciplinary Society for Quantitative Research in Music and Medicine, among others. His geographical research areas include Bali Indonesia, Kenya, and the United States.



Ollie Tunmer STOMP-style Body Percussion for the Classroom

Ollie is the director of 'Beat Goes On', a percussion workshop company specialising in STOMP-style Body Percussion and Afro-Brazilian Percussion. They deliver workshops and teacher training sessions throughout the UK including at the Music & Drama Education EXPO, the Music Mark Annual Conference and for numerous music education hubs throughout the UK. Beat Goes On also work with a range of international schools. This has included keynote presentations at the Latin American Heads Conference in São Paulo, BSME (British Schools in the Middle East)'s inaugural Music & Drama Conference in Dubai, Musical Futures Australia's 'Big Gig' in Melbourne, a residency at North London Collegiate School Jeju in South Korea, Little Kids Rock's 'Modern Band Summit' in Colorado, USA and numerous events throughout Europe. Ollie is a former cast member of the hit show STOMP and their sister show 'The Last & Found Orchestra'. He is also an ex secondary music teacher and combines these to create experiences that are beneficial, memorable and great fun!

www.beatgoeson.co.uk

@BeatGoesOnUK



Santiago Pérez-Aldeguer

La Metodología de Aprendizaje Basado en las Artes Escénicas: MABAE

Musician, educator and researcher. He holds a Phd in Education and a Phd in Performing Arts. Graduated with a Bachelor's Degree in Music (with Honors) from the Hogeschool voor de Kunsten Utrecht in The Netherlands he has been sharing his passion as a musician specialized in drums and percussion in several workshops, performances, pedagogical concerts and conferences around the world. Since 2007 he has been teaching music from children to elderly in music schools and academies, and music education courses in different universities. He has published books, chapters and several papers in national and international journals, and performed concerts with Ensemble, Orchestra and as soloist in Spain, Italy, Holland, China, Germany, Hungary, France and Belgium, with orchestras as the Mannheimer Ensemble Orchestra, the Amsterdam Shymphony Orchestra or the Munich Youth Orchestra in concert hall as the Concertgebouw of Amsterdam or the Herkulessaal of Munich.

How the Human Creativity awakes since the Paleolithic era

Omar Cabrales Salazar

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Rafael Martínez Herrera

Universidad Manuela Beltrán, Colombia

Abstract

This presentation intends to look at how human creativity starts to develop in the Paleolithic era with the discovery of fire and the elaboration of tools. Also, it aims at looking at the ways those advances helped the Paleolithic men to create opportunities to solve the problem of survival and displacement. The paper will then then emphasize on the way creative thinking emerged from daydreaming due to the improvement on the protein diet, the urgent need to feed and to protect oneself from beasts and severe weather.

Keywords: Fire, Creativity, creative thinking, Paleolithic era.

Introduction

The first part of this presentation comprises of the first inventions in the Paleolithic era as one of the crucial periods for the development of intelligence and, particularly, the awaking of the creative thinking and imagination. Also, it relates for the problems that men and women of this time period had to face with scarce resources. Then it analyzes the use of tools and other utensils as a first stage in the emergence of imagination as a previous phase to the design and implementation of tools that could have originated time for leisure.

Fire and the awakening of imagination

During the upper paleolithic era, human groups had basically a predatory economy in which they depended upon by way of the distribution of resources from the environment. They had to adapt to their habitatul lifesytle since they were unable to modify their environment as humans we do in the present day. The Paleolithic humans were hunters and gatherers which implied that their tasks were limited to two activities: hunting animals from different sources and collecting fruits, roots and vegetables from wherever they were found. When there was shortage of or there were no resources, they had to emigrate to unknown landscapes and types of weather.

The discovery of fire appears as a big step forward in the history of human creativity and it implied great advance in the development of intelligence. Their calm demeanor generated by their comfortable and less aggressive lifestyle provided and for scaring beasts away increased the sleep hours which favored the neuronal constitution for memory to last. This aspect helped in the consolidation of social networks (ciatation). As leadership developed, it gave the Paleolithic man authority and experience to lead the clan, to make tools and in ways to avoid danger. Besides, controlling fire granted them certain

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

independency and allowed migrations. In northern Europe, for example, they have found vestiges of robust huts made with a system of right feet and covering of skins, appearing in sets that allow us to think about the existence of villages. Further to the north, in the Russian-Polish plain, there are many habitats built with the remains of elephants that allow a permanent or semi-permanent construction (Art and History, 2007).

Important changes in the constitution of the man's intelligence and social organization took place by the domination of fire. When the man felt safer of the stalking of the beasts and maybe felt the complacency of the work achieved, he let his mind fly towards ideas and abstract images. Martinez (2017) has noted:

First imagination shows us the universe as a sacred place where being become agents of an indefatigable activity which we can call "creativity". It means that there is a direct connection between imagination and creativity, since it allows the mind to fly beyond established restrictions and to conceive other distant worlds that, even if unknown, cause longing. "The wonderful thing is that this rising is done because of creative imagination, a faculty directly connected to daydream (p. 10).

In this historical stage, the lack of a place to settle and the continuous wandering made the people highly observant and attentive to danger. They lived every day trying to protect themselves from their enemies, hunting to get food and looking for a place to shelter at night.

With less time in obtaining resources and more time for socialization, is how more complex models of societies are produced. In these models, the advances in terms of the security of the groups and the widening of life allowed demographic changes that made possible send surplus population to other virgin areas. This magnified the imagination and creativity of those, humans having to take risks and try to ease fear by inventing ways to collect the resources to live in unknown scenarios.

The making of tools

In the making of tools to sculpt stone, the men of the Paleolithic era developed better fine motor skills in their hands due to the mental control it required. This influenced the design of neural networks aimed at manipulating objects and the perception of the body in space, which allowed the capacity to adapt to the environment and the brain to be part of a sophisticated evolutive change in human species (Dzib-Goodin y Yelizarov, 2016). To this, Nolfi & Parisi (1994 -1996) and Hinton (1987), add that the environment is a catalyst of adaptive responses for which neural plasticity, along with a diet rich in vitamin, could have generated the skills that allowed greater comprehension and performance in their highly dangerous world.

The studies of flora and fauna give us a very broad knowledge of human activities. "The presence of the animals in the archaeological sites is mainly due to their ability to feed, although they are also useful animals on their part, such as the horns of cervids, or skins." (Moure, 1992, p.128). Hunting also involved a social aspect, the relationship between leadership and submission according to age, experience and expertise. The relative appearance of the different parts of the skeleton allows us to deduce the existence of a whole series of activities aimed at a better use of the hunted pieces, which required advanced creative thinking (Moure, 1992), since tools had to be made. In this regard, the surging of an idea and the elaboration of sharper utensils to cut animals implied concentration, the development of fine motor skills, executive attention and creativity. In any case, the abandonment of parts of the animal on the hunting ground was daily, and the men would take to the camp the richest parts in food resources, avoiding dead weights to get a better performance per piece hunted. (Art and History, 2007).

The surging of aesthetic expression and art

The era of the Upper Paleolithic represents, perhaps, the moment when we can better evidence the development of the creative elements. It is so that painting appears as a characteristic element of aesthetic expression. This will later represent he objectification of aspects of the religious or social type and the awakening of imagination as a constitutive element of creativity. Martínez (2017) has observed that:

Imagination seeks a union while allowing a subtle and dynamic polyvalence between things, their limits, their meanings. That is, it reconciles us with the environment, not as a means, but as a cosmos. As an ordered and alive whole (p. 9).

The cave paintings of deer in the caves of Altamira, for example, were a way to apprehend their spirit before hunting, because by owning their spirit it was easier to kill the animals, who were considered the 'Gods' to the place they inhabited. The apparition of expression forms to communicate feelings like daydream or melancholy talks about a creative and spiritual life. The concept of art for aesthetic reasons only takes place until the end of the prehistory and the invention of writing. Then, the presence of decorative figures about the day by day implied the development of the manual technique that is linked to greater development of intelligence. Consequently, artistic manifestations could have taken place as symbols of expressions of daydream that were later depicted in different types of ornaments or decorations.

As seen, the development of the technology of hard animal materials allows greater plasticity of the elements and the possibility to detect through them the presence of elements of group socialization (Art and History, 2007), which allow us to study greater social complexity. The reunion of different people along with animals in the same cave or hut is a key factor in the consolidation of social groups and relationships. This would nurture care and originate the feeling of love, which becomes essential in the development of creativity.

Conclusions

The Upper Paleolithic is a very important period for the surging of creativity since, to face great problems, the people from this era had to invent great solutions. The sculpted stone in the Paleolithic led the men to self-control and domination of the hand for extended periods of time, an aspect that developed their intelligence and concentration. If there are villages, there is socialization around fire and, if there is socialization, there are relationships which generate bonds and longing, feelings in which creativity is based.

References

Arte e Historia. (2007). Paleolítico Superior. Retrieved from: https://www.artehistoria.com/es/contexto/paleol%C3%ADti-co-superior

Martínez, A. (2017). Cosmos e imaginación en Gaston Bachelard: una dinámica del despertar. *Tesis Inédita Universidad Pontificia Comillas*. Retrieved from: https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/108656/retrieve

Nolfi, S., Parisi, D. (1994). Good teaching inputs do not correspond to desired responses in ecological neural networks. *Neural Processing Letters, 1, 2*(11/94), 1-4.

Nolfi, S., Parisi, D. (1996). Learning to adapt to changing environ- ments in evolving neural networks. *Adaptative Behavior*, *5*(1), 75-88.

Hinton, G. E. (1987). How learning can guide evolution. Complex Systems, 1, 495-502.

Dzib-Goodin A., Yelizarov, D. (2016). Evolución del circuito movimiento-acción y su importancia para el aprendizaje. *Revista. Chilena. Neuropsicología. 11*(1), 35-39. DOI: 10.5839/rcnp.2016.11.01.07.

Moure, A. (1992). *Elefantes, ciervos y ovicaprinos: economía y aprovechamiento del medio en la prehistoria de España y Portugal*. Cantabria, España: Universidad de Cantabria.

El pop como recurso educativo

David Serra Navarro

Universidad de Girona / ESDAP Catalunya, España

Resumen

La música del género denominado pop ha demostrado en los últimos años ser un producto de consumo masivo entre jóvenes, un consumo vinculado a procesos de identidad y una forma de aproximarse al mundo. El siguiente póster muestra una propuesta singular que hibrida el espacio cultural con los recursos educativos, estableciendo un consumo-aprendizaje a través de unos contenidos que se distribuyen en canales mainstream, los cuáles incorporan diferentes niveles de lectura y competencias de conocimiento. De la misma manera que la realidad aumentada superpone información a la realidad, esta aventura sonora se aprovecha de las plataformas musicales para expandir su contenido didáctico con un objetivo: aprender una lengua. La estrategia pedagógica consiste en diseccionar un conjunto de canciones para inocularles conceptos lingüísticos sincrónicos o contextuales, aprender fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, estilística, o pragmática. Esta fórmula pudiera emparentarse con la noción de serious games, no obstante la principal peculiaridad recae en su capacidad de penetrar en un abanico de público potencial más amplio, y desplegar un rico marco de prácticas creativas a disposición de escuelas y profesores. Con este trabajo, el grupo Pulpopop traspasa el umbral industrial para conferir valores añadidos al producto y crear una simbiosis entre poética y música. El malabar fonético registrado con el dominio: https://unamentlentaeminentalimentalentenimentilamenta.com/ es el punto de partida para incentivar a los usuarios a jugar-aprender, más allá de una escucha pasiva.

Palabras clave: Recurso educativo, Hibridación medios, Aprendizaje lengua, Consumo cultural, Pop.

Referencias

Brossa, J. (1971). Vivàrium. Barcelona: Edicions 62 («Cara i creu»,17).

Jenkins, H. (2008). Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de la comunicación. Barcelona: Paidós comunicación.

Lippincot, J. (2007). Student Content Creators: Convergence of Literacies. *EDU-CAUSE Review, 42*(6), 16–17. [en línia]: http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVo-lume42/StudentContentCreators-Converge/162072 Consulta: 10/07/2019.

Osuna, S., Busón, C. (2008). Convergencia de medios. La integración tecnológica en la era digital. Barcelona: Icaria editorial.

Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Editorial Planeta.

Swanwick, K. (2000). Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata.

Recursos CLE: Pulpopop, Xarxa Llull [en línia]: https://xarxa.llull.cat/blog/tag/recursos/ Consulta: 04/04/2019.

La Vicenta

todas las imágenes y contenidos son cedidas por Edgar Massegú-Pulpopor

ESDAP Catalunya

Universitat de Girona

El pop como recurso educativo

anàlisis del proyecto > https://unamentlentaeminentalimentalentenimentilamenta.com/





El entrenamiento y la cinestesia en el intérprete musical: una visión a través de la neurociencia

Almudena González Brito

Departamento de Ciencias Médicas Básicas, Universidad de La Laguna, España

Manuel Santapau Calvo

Conservatorio Profesional de Requena, España Universidad de Islas Baleares, España

Resumen

Numerosos estudios de neurociencia han sido llevados a cabo sobre música, en concreto, el intérprete ha sido estudiado con diferentes técnicas como las de análisis de imágenes y señales. Estos estudios informan sobre la activación y conectividad de las áreas y redes corticales que se ven involucradas en la interpretación o performance musical. En el presente trabajo revisamos estudios llevados a cabo a músicos profesionales donde los datos se encuentran relacionados con la experiencia y la cinestesia musical. Las implicaciones de los resultados pueden ser de interés en campos del conocimiento musical o pedagógico ya que poco se sabe del cerebro musical desde estos ámbitos.

Palabras clave: cinestesia, entrenamiento musical, neurociencia, educación musical, interpretación.

La interpretación musical ha sido objeto de estudio desde el campo del conocimiento de la neurociencia desde hace décadas. Los resultados han suscitado un considerable interés ya que es este un conocimiento interdisciplinar que se encuentra relacionado con diferentes campos del conocimiento como es la neurociencia, la interpretación musical, la educación musical o la musicoterapia entre otros. En los últimos 20 años la neurociencia a través de las nuevas y diferentes técnicas de análisis como la de imágenes obtenidas por la resonancia magnética funcional (fMRI), análisis de señales mediante la electroencefalografía (EEG); también la magnetoencefalografía (MEG) entre otros., ha experimentado un gran desarrollo y se han llevado a cabo numerosos estudios donde se ha tratado con gran interés el cerebro del músico profesional. Es conocido que el cerebro del músico tiene unas características específicas relacionadas con su funcionalidad y estructura, para un conocimiento más profundo ver revisiones (Schlaug, 2001; Zatorre et al., 2007; Sittiprapaporn, 2012). La complejidad del conocimiento sobre neurociencia musical radica en que los estudios son de diversa índole, es decir, diferentes unos de otros de modo que abarcan diferentes instrumentos musicales, técnicas de análisis, paradigmas experimentales y un largo etc. Además, desde el ámbito de la interpretación musical estos estudios son poco conocidos aunque sin embargo se encuentran estrechamente relacionados con cuestiones como la que tratamos en este trabajo: el entrenamiento musical y la cinestesia. Por todo ello, nuestro objetivo es revisar estudios que por sus resultados puedan aportan conocimientos que sean de interés en el campo de la interpretación y educación musical.

En primer lugar es conocido que numerosos son los trabajos llevados a cabo a pianistas en comparación con no músicos en la técnica de la resonancia magnética funcional fMRI. Jäncke (2000) informa que en los pianistas profesionales se activa la corteza cerebral localizando dicha activación en las áreas motoras primarias y secundarias, algo lógico ya que el tocar el piano requiere de movimiento

9

y por tanto del funcionamiento del sistema motor. Además, los músicos profesionales muestran con respecto a la corteza motora primaria una disminución en el volumen general de activación cerebral mientras muestran una mayor activación de áreas cerebrales relevantes para ejecutar la tarea. En esta línea, Krings (2000) informa de activación en el córtex motor primario, el área motora suplementaria, el córtex premotor y el lóbulo superior parietal con disminución en el volumen general de activación cerebral en los músicos profesionales. Por tanto, se observa como las áreas del sistema motor presentan significación así como otras áreas relacionadas como la premotora o parietales. Anteriores estudios de neuroimagen, sobre el aprendizaje en general, mostraron que cuando una tarea se aprende existe una disminución del volumen general de activación del área del cerebelo junto con una activación creciente en áreas que anteriormente hemos mencionado como son la corteza motora primaria y el área motora suplementaria (Jenkins et al., 1994; Karni et al., 1995; Doyon et al., 2002; Toni et al., 1998; Poldrack et al., 2005). Por tanto, podemos decir que el aprendizaje musical se refleja como un aprendizaje general según la literatura consultada. Sin embargo, la particularidad del entrenamiento musical consiste en una retroalimentación auditiva combinada con el entrenamiento motor, esto es común a la práctica de todos los instrumentos musicales. La interpretación del piano da lugar a una coactivación de la corteza auditiva y las regiones sensoro-motoras de la mano, ya sea en tareas puramente auditivas o motoras.

Por tanto, el entrenamiento del sistema motor a largo plazo debería inducir una extensión del área de representación de las cortezas primarias (Doyon, 2002) ya que el entrenamiento es parte del aprendizaje del músico pero también de su vida profesional. Por todo ello podemos decir que a mayor especialización musical y entrenamiento a largo plazo, algo que se da en los músicos profesionales, menor es la activación de determinadas áreas cerebrales. Y esto es así porque estudios sobre la conexión auditivomotora demuestran que los sustratos neurales del aprendizaje repetido en lugar de estar distribuido sólo en la corteza motora primaria podrían esta más ampliamente distribuido a través de áreas motoras adicionales, tales como la corteza premotora y áreas parietales (Penhune y Doyon, 2002) y que hemos observado en los resultados comentados anteriormente de Krings (2000). Por tanto el entrenamiento musical a largo plazo se encuentra relacionado con la activación de las áreas relacionadas con el sistema motor entre otras y una disminución en el volumen general de activación cerebral durante la interpretación. Esto es así porque el entrenamiento del músico profesional es a largo plazo ya que comienza a temprana edad con el aprendizaje y se mantiene en el tiempo. Este hecho puede ser relevante en el campo del conocimiento de la pedagogía musical y la interpretación, ya que el entrenamiento parece ser una de las claves del desarrollo funcional del músico profesional y es de tanta importancia en el intérprete que puede observarse su reflejo en el córtex cerebral. Sin embargo, por un lado el sistema educativo a través de los currículos parece estar centrado en la pedagogía en el aula sin prestar demasiada atención al entrenamiento a largo plazo. La forma del entrenamiento y la importancia del mismo podrían ser objeto de estudio por parte de esta disciplina.

Y es que el intérprete profesional de forma natural habitualmente entrena y ha entrenado a largo plazo pero el conocimiento de las implicaciones cerebrales puede ayudar y contribuir a un beneficio en su práctica. En un estudio reciente también sobre pianistas se asocia el control motor fino o específico de los músicos especialistas con cambios neuroplásticos en las regiones relacionadas con el motor y el entrenamiento (Vaquero *et al.*, 2016), esto es un beneficio interesante que proviene de la interpretación musical y el entrenamiento a largo plazo.

Siguiendo con los estudios llevados a cabo a pianistas veremos ahora aquellos relacionados con la corteza somatosensorial primaria que se encuentra en la circunvolución postcentral y forma parte del sistema somatosensorial. Estudios previos evidenciaron cambios plásticos dependientes del uso tanto en la estructura como en la función de la corteza somatosensorial en músicos (Elbert *et al.*,1995; Schulz *et al.*, 2005). Pero además es en la corteza somatosensional donde se registra toda la mitad

opuesta de las entradas sensoriales del cuerpo (Patel et al., 2009) que tal como hemos mencionado sobre todo consta del tacto tan necesario para la interpretación musical independientemente del instrumento, y la propiocepción también denominada cinestesia (Tuthill et al., 2018) también relevante en la interpretación ya que el ejecutar un instrumento conlleva la conciencia corporal. En concreto mediante una prueba experimental se informó de una mayor percepción táctil de la punta de los dedos en músicos pianistas en comparación con los no músicos (Ragert et al., 2004). Y esto es así ya que se sabe que la corteza somatosensorial constituye el área de la recepción sensorial principal del tacto y que las áreas parietales comprenden las áreas sensoriomotoras necesarias para la interpretación como la cinestesia. La cinestesia es un concepto de gran importancia en el intérprete musical ya que abarca aquellas sensaciones básicas propias del mismo. La percepción corporal es por tanto necesaria y entrenada para poder ejecutar un instrumento musical y como hemos citado se refleja en la corteza somatosensorial. Y es que el entrenamiento musical para la interpretación comprende el aprendizaje de secuencias motoras y su entrenamiento, donde la cinestesia es imprescindible para el control de la dinámica corporal, con ello se forman nuevas conexiones asociativas entre diferentes estímulos sensoriales. En otro estudio sobre piano pero en la tarea de la improvisación de jazz se informa de activación del áreas sensorio-motoras (Limb et al., 2009). También en estudios de canto llevados a cabo en fMRI encuentran activación de las áreas sensorio-motoras (Kleber et al., 2017). Por tanto, como hemos observado tanto el tacto como la cinestesia aparecen reflejadas en estudios de neurociencia.

Al respecto de la conectividad funcional en un estudio de fMRI se ha informado que los músicos pianistas exhibieron una mayor conectividad funcional entre las cortezas motrices y multisensoriales (Lou *et al.*, 2012) que como hemos comentado arriba forma parte del sistema somatosensorial. Por tanto, no solo se habla de activación de la corteza somatosensorial sino de mayor conectividad funcional que como se sabe informa sobre las interacciones que se producen entre las diferentes regiones del cerebro. Se ha informado que se ha encontrado mayor densidad en músicos en 10 regiones, incluida la corteza cingulada anterior dorsal bilateral, la ínsula anterior y la unión temporoparietal anterior (Luo *et al.*, 2014). En esta línea una revisión reciente sostiene que la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia (musical) ocurre debido a la naturaleza multisensorial del cerebro y puede ser un factor importante que contribuye al aprendizaje musical (Zimmerman & Lahay, 2012).

Por último, dos estudios llevados a otro tipo de instrumentistas, en concreto a violinistas en las dos técnicas que hemos mencionado anteriormente fMRI y EEG (Nirkko et al., 2000; Rumyama et al., 2003) informan de activación en las áreas frontooperculares bilaterales que como se sabe están relacionadas con el lenguaje durante la interpretación. La región fronto opercular en ambos hemisferios también denominada área de Broca se sabe está relacionada con la producción del lenguaje, en este caso el lenguaje musical. Resulta curioso de que en ambos estudios resulte esta área activada a diferencia de los estudios anteriores de otros instrumentos.

Por todo lo anterior, podemos concluir que existen evidencias de que los sistemas motor, auditivo y somatosensorial se encuentran involucrados en el entrenamiento musical y la cinestesia. El entrenamiento a largo plazo se refleja en determinadas áreas corticales y puede ser importante para el intérprete y la educación musical. Y es que conocer las implicaciones corticales pueden ser de gran utilidad para desarrollar programas específicos de entrenamiento interpretativo a largo plazo. También es de destacar el compromiso de la corteza somatosensorial en el tacto y la cinestesia del intérprete, que hemos visto deja su reflejo en el córtex cerebral. Conocer estos datos pueden ayudar al intérprete a conocer la interpretación musical desde otra perspectiva y aplicar los conocimientos que considere necesarios. En definitiva, tanto el entrenamiento y la cinestesia musical se ven reflejados en los estudios de neurociencia los cuales ofrecen datos aplicables al ámbito musical.

Referencias

- Doyon, J., Song, A.W., Karni, A., Lalonde, F., Adams, M.M., Ungerleider L.G. (2002). Experience-dependent changes in cerebellar contributions to motor sequence learning. *Proceedings of the National Academy of Science USA, 99,* 1017–1022.
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, *270*, 305–307.
- Jäncke, L., Shah, N., Peters, M. (2000). Cortical activations in primary and secondary motor areas for complex bimanual movements in professional pianists. *Cognitive Brain Research*, *10*(1–2), 177–183.
- Jenkins, I.H., Brooks, D.J., Nixon, P.D., Frackowiak, R.S.J., Passingham, R.E.(1994). Motor sequence learning: a study with positron emission tomography. *J. Neuroscience*, *14*, 3775–3790.
- Karni, A., Meyer, G., Jezzard, P., Adams, M.M., Turner, R., Ungerleider, L.G. (1995). Functional MRI evidence for adult motor cortex plasticity during motor skill learning. *Nature*, *1*(377), 155–158.
- Kleber, B., Friberg, A., Zeitouni, A., Zatorre, R. (2017). Experiencedependent modulation of right anterior insula and sensorimotor regions as a function of noise-masked auditory feedback in singers and nonsingers. *NeuroImage 147*, 97–110.
- Krings, T., Töpper, R., Foltys, H., Erberich, S., Sparing, R., Willmes, K., Thron, A. (2000). Cortical activation patterns during complex motor tasks in piano players and control subjects. A functional magnetic resonance imaging study. *Neuroscience Letters*, *278*(3), 189–193.
- Kristeva, R., Chakarov, V., Schulte-Mönting, J., Spreer, J. (2003). Activation of cortical areas in music execution and imagining: a high-resolution EEG study. *Neuroimage*, *20*(3), 1872-83.
- Limb, C., Braun, A. (2008). Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *PLOS ONE*, *3*(2), e1679.
- Luo, C., Guo, Z. W., Lai, Y. X., Liao, W., Liu, Q., Kendrick, K. M., ... Li, H. (2012). Musical training induces functional plasticity in perceptual and motor networks: insights from resting-state FMRI. *PloS one, 7*(5), e36568. doi:10.1371/journal.pone.0036568
- Luo, C., Shipeng, T., Yueheng, P. (2014). Long-Term Effects of Musical Training and Functional Plasticity in Salience System. *Neural Plasticity*, 2014, Article ID 180138. https://doi.org/10.1155/2014/180138
- Nirkko, A., Baader, A., Loevblad, K.O., Milani, P., Wiesendanger, M. (2000). Cortical representation of music production in violin players: behavioral assessment and functional imaging of finger sequencing, bimanual coordination and music specific brain activation. *Neuroimage*, *11*(5, Supplement 1), S106.
- Patel, H., B.J.HeM.Corbetta.(2009). Attentional Networks in the Parietal Cortex. Encyclopedia of Neuroscience, 661-666.
- Penhune, V.B., Doyon, J. (2002). Dynamic cortical and subcortical Networks in learning and delayed recall of timed motor sequences. *Neuroscience*, *22*, 1397–1406.
- Poldrack, R.A, Sabb, FW, Foerde K, Tom SM, Asarnow RF, Bookheimer SY, Knowlton BJ. (2005). The neural correlates of motor skill automaticity. *J. Neuroscience*, *25*, 5356–5364.
- Schlaug G. (2001). The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 281-99.
- Schulz, M., Ross, B., & Pantev, C. Evidence for training-induced crossmodal reorganization of cortical functions in trumpet players. (2003). *Neuroreport*, *14*, 157–161. doi: 10.1097/01.wnr.0000053061.10406.c7
- Sittiprapaporn, W. (2012). The musician's brain. Journal of Biological Sciences, 12(7), 367-375.
- Toni, I., Krams, M., Turner, R., Passingham, R.E. (1998). The time course of changes during motor sequence learning: a whole-brain fMRI study. *Neuroimage*, *8*, 50–61.
- Ragert, P., Schmidt, A., Altenmuller, E., Dinse, H. R. (2004). Superior tactile performance and learning in professional pianists: evidence for meta-plasticity in musicians. *The European journal of neuroscience 19*, 473–478.
- Tuthill, J. C., Azim, E. (2018). Proprioception. Current Biology, 28(5), R194-R203. doi:10.1016/j.cub.2018.01.064.
- Vaquero, L., Hartmann, K., Ripollés, P., Rojo, N., Sierpowska, J., François, C., Càmara, E., van Vugt FT., Mohammadi, B., Samii, A., Münte ,TF., Rodríguez-Fornells, A., Altenmüller, E. (2016). Structural neuroplasticity in expert pianists depends on the age of musical training onset. *Neuroimage*, *126*, 106–119. doi: 10.1016/j.neuroimage.2015.11.008
- Zimmerman, E., Lahav, A. (2012). The multisensory brain and its ability to learn music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 179-84. 10.1111/j.1749-6632.2012.06455.x.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditorymotor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, *8*, 547–558. PMID: 17585307

Música comunitaria y estado del arte

Aidee Patron Chávez

Universidad de Guadalajara, México

Martha Valadez Huizar

Universidad de Guadalajara, México

Resumen

Desde hace varias décadas el arte ha sido utilizado para generar en las personas una mayor conciencia social con la finalidad de que estas se vuelvan agentes de cambio en su entorno inmediato y en ese sentido, la música ha sido utilizada como eje central para planificar proyectos de intervención socioeducativa alrededor del mundo que estén dirigidos a comunidades vulnerables. El presente trabajo describe las principales características de estos proyectos a los que se les ha denominado de "música comunitaria", dentro de las cuales se destaca la participación de otras disciplinas no musicales, como el trabajo social, la sociología, la psicología y la pedagogía para lograr una intervención integral. Generalmente estos proyectos están enfocados en la niñez y la adolescencia, pero se han encontrado evidencias en diversos grupos. En ese sentido, la segunda parte muestra los resultados generados por algunos estudios empíricos en tres tipos de poblaciones: adultos mayores; niños, niñas y adolescentes; y en inserción social. Por último, a través de la presentación de este estado del arte, se concluye que la música es una excelente herramienta socioeducativa que genera cambios positivos en diversas aristas emocionales y comportamentales a nivel individual y social, coadyuvando a intervenir favorablemente en problemas sociales complejos. Aunado a esto, se destaca la importante aportación que realizan otras disciplinas para generar mecanismos que impacten positivamente a través del diálogo interdisciplinar, tomando como eje rector la herramienta musical.

Palabras clave: música comunitaria, interdisciplinariedad, estado del arte.

Referencias

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., Williamson, A. A. (2016). Los efectos de la formación musical en el desarrollo infantil: una prueba aleatoria de El Sistema en Venezuela. Banco Interamericano de Desarrollo. Retrieved from: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8404/Los-efectos-de-la-formación-musical-en-el-desarrollo-infantil-una-prueba-aleatoria-de-el-sistema-en-Venezuela.PDF?sequence=1&isA-llowed=y
- Bartleet, B. L. (2012). Building vibrant school-community music collaborations: three case studies from Australia. *British Journal of Music Education*, 29(1), 45–63. https://doi.org/10.1017/S0265051711000350
- Bugos, J. A. (2014). Community music as a cognitive training programme for successful ageing. *International Journal of Community Music*, 7(3), 319–331.
- Burgos García, O. (2012). La música y los valores humanos: análisis del flujo de valores humanos dentro del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Universidad de Málaga. Retrieved from: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11587/TD_BURGOS_GARCIA_Osvaldo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabedo-Mas, A., Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455–470. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780

- Clennon, O. D. (2013). How effective are music interventions in the crimina youth justice sector? Community music making and its potential for community and social transformation: A pilot study. *Journal of Music, Technology & Education*, 6(1), 103–130. https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.103 1
- Consejo de Evaluación para el Desarrollo Social en el Distrito Federal. (2014). Evaluación externa de resultados y satisfacción de la estratégia de reconstrucción del tejido social a través de la música: Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca Tepito, 2014. Retrieved from: http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/evaluaciones/externas/2015/inf_oseat 2015.pdf
- Figueroa García, W. (2009). Programa de orquestas sinfónicas juveniles y su relación con la autoestima de los participantes. Universidad del Turabo.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, *5*(2), 155–174. Retrieved from doi: 10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Horn, K. (1984). Rock Music-making as a Work Model in Community Music Workshops. *British Journal of Music Education*, 1(2), 111–135. https://doi.org/10.1017/S0265051700004265
- Ilari, B., Perez, P., Wood, A., Habibi, A. (2019). The role of community-based music and sports programmes in parental views of children's social skills and personality. *International Journal of Community Music, 12*(3). https://doi.org/10.1386/ijcm.12.1.35_1
- Matsunobu, K. (2018). Music making as place making: a case study pf community music in Japan. *Music Education Research*. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433147
- Quintero Florez, G. M. (2015). La música comunitaria como una forma de intervención del tejido social que contribuye a la paz: Un estudio de caso en el departamento del CAUCA. Universidad EAFIT. Retrieved from: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/7791/GonzaloMauricio QuinteroFlorez 2015.pdf;sequence=2
- Romero Contreras, S., Silva Maceda, G. (n.d.). *Evaluación de Impacto MUVI: Resultados cuantitativos*. Retrieved from https://www.musicaparalavida.org/descargables/proyecto-integral/6. RESULTADOS CUANTITATIVOS. ESTUDIO IMPACTO.pdf
- Tablón Fernández, D. (2014a). *Proyecto de intervención social a través de la música*. Universidad Internacional de la Rioja. Retrieved from: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2774/tablon fernandez.pdf?sequence=1
- Zapata, G. P. (2011). Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la Psicología de la música sobre el desarrollo socio-afectivo y musical de niños de comunidades vulnerables. *Pensamiento Palabra y Obra*, *0*(6). https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1053

"MÚSICA COMUNITARIA Y ESTADO DEL ARTE"

Principales características (Quintero Florez, 2015) Aidee Patrón Chávez, e-mail: Ltsaideepatron@gmail.com
Estudiante del Doctorado en Cognición y Aprendizaje en la Universidad de Guadalajara
Martha Valadez Huizar, e-mail: martha_vala@hotmail.com
Profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación y
docente del Doctorado en Cognición y Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara

Música

Utiliza la música como herramienta fundamental socioformativa

Lugares

Se desarrollan prioritariamente en comunidades que son catalogadas como vulnerables.

Población

Están dirigidos principalmente a niños, niñas y adolescentes.

Actividades

Las actividades se realizan en función del contexto sociohistórico.

Disciplinas

Existe un diálogo interdisciplinar

Estado del arte

Inserción social

- Proporciona herramienta eficaz para la socioeducación (Tablón Fernández, 2014)
- Permite la mejor comprensión de los acerca de los problemas de vida que podrían contribuir a problemas legales posteriores (Clennon, 2013)

Niños, niñas y adolescentes

- Fortalecen el autoestima (Figueroa García, 2009; Romero Contreras & Silva Maceda, s.f.; Zapata, 2011)
- Expresión y estabilidad emocional, disminución de comportamiento agresivo (Alemán et al., 2016; Ilari, Perez, Wood & Habibi, 2019; Zapata, 2011)
- Fortalecimiento de la identidad (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2013; Matsunobu, 2018)
- Fortalecimiento de valores personales (Burgos García, 2012)
- Fortalece la cohesión institucional y familiar (Consejo de Evaluación para el Desarrollo Social en el Distrito Federal, 2014)

Adultos mayores

- Mejorías en salud, interacciones sociales, apoyo emocional (Bugos, 2014; Hallam, Creech, Varvarigou, & McQueen, 2012; Horn 1984)
- Fortalecimiento de la identidad y del aprendizaje intergeneracional (Bartleet, 2012)

Conclusiones:

- Los estudios empíricos han demostrado que la música utilizada como herramienta socioeducativa arroja resultados positivos a nivel individual y social.
- Así también la música puede coadyuvar a intervenir en problemas sociales complejos.
- ✓ Para generar una mejor intervención es necesario el diálogo interdisciplinar.



Espacio natural: laboratorio experimental y aprendizaje expandido de los procesos pictóricos

Dra. Paloma Peláez Bravo

Docente de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid, España

El arte es el placer de un espíritu que penetra en la naturaleza y descubre que también ésta tiene alma.

Auguste Rodin

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

Resumen

El objetivo de la investigación es mostrar la importancia que tiene -para el alumno de Bellas Artesla experimentación de los procesos de la pintura a través del contacto directo con el mundo natural. Se presentarán los resultados de un modelo de práctica formativa vinculada con la pintura plein air llevadas a cabo desde la Facultad de Bellas Artes UCM: Grises cromáticos en la pintura de paisaje (en el marco del Curso Superior de pintura de paisaje de Albarracín). Se realizará un análisis sobre la importancia que tienen estas actividades como instrumentos de interacción en el binomio: aprendiza-je-servicio y aprendizaje expandido; y se demostrará como repercuten en la conformación de nuevos espacios para el pensamiento con y desde la pintura, ofreciendo al estudiante una conciencia de la mirada sobre el territorio vivido.

Palabras clave: Procesos de la pintura, aprendizaje-servicio, aprendizaje expandido.

Introducción

La presente investigación parte del propósito de situar la importancia del aprender a ver a través de la pintura del natural como estrategia y metodología de aprendizaje global (aprendizaje-servicio y aprendizaje expandido). Como docente e investigadora no dejo de preguntarme por cuestiones que tienen que ver con la educación desde una mirada a la naturaleza física, de una conciencia emocional sobre el entorno que nos rodea y de la utilización de la pintura de paisaje como canal educativo. Por ello antes de abordar el cuerpo de la cuestión, se presta necesario resituar mi labor docente e investigadora con la pintura al aire libre. En este sentido manifiesto mi condición de pintora plenairista, un concepto artístico que identifica mi pensamiento visual, conceptual y creativo. Entiendo la pintura de plein air, no como un estilo de pintura, sino como una acción, un estado de conexión directa a través del acto pictórico con el ámbito psíquico y emocional que la realidad física me transmite. Y es allí en la Naturaleza y con el caballete, donde surge el paisaje como lugar de pensamiento, el paisaje como sujeto de reflexión estética y el paisaje como unidades significativas de mi emoción, pues tal como manifiesta la doctora Milligan "las emociones tienen que ser consideradas como una forma de tejido conectivo que vincula las geografías experienciales de la psique y la física humana con (y dentro de) las más amplias geografías sociales del lugar" (Milligan, 2004).

En esta línea de conectividad entre pintura, emoción, geografía socio-natural, el seminario Grises cromáticos en la pintura de paisaje (realizado en el marco del Curso Superior de Pintura de paisaje de Albarracín) tuvo como objetivos:

- Exponer la importancia del color gris en la formación académica global del estudiante de pintura.
- Experimentar los procesos de la pintura a través del contacto directo con el mundo natural.
- Evidenciar la repercusión que tuvo dicha experiencia didáctica centrada en educar la mirada en la concreción de un aprendizaje expandido, donde el alumnado tuvo como herramienta de actuación una inmersión real en el espacio físico del territorio o del lugar.

Grises cromáticos ante el espacio natural: la conformación de la mirada

"Este género de emoción propio de la pintura es de algún modo tangible" (...) advierte, y es la tangibilidad que posibilita el gris no sólo como presente sino en su dimensión de presencia, lo queanuncia el acontecimiento sensible de la pintura, cuyo fin es prosigue "prolongar la sensación (Navas Montilla, 2013). Sabia reflexión la que hace el profesor Navas Montilla sobre las palabras del pintor Delacroix, sin embargo para llegar a este estado tangible de emoción, debe de existir una *intención consciente* (Damasio, 2000), motivo por el cual los pintores del natural reclamamos la mirada -para atraer en ella-el reflejo de una emoción, que nos situé en la necesidad de una intención de conocimiento, pues al mirar preexiste una intención en la que hemos decidido el qué ver y donde todo se conecta con todo lo demás. Y es ahí en dicha conectividad del color gris, donde los pintores hemos ido encontrado a lo largo de la historia del arte, el vehículo canalizador de la mirada. Enseñar pintura desde una mirada al natural a través del color gris, ya no es únicamente transmitir conocimientos sobre técnica, procedimientos y procesos pictóricos, sino que va más allá de las capacidades; es también enseñar actitudes, competencias, valores y sensaciones, en otras palabras: aprender a ver la vida.

Aunque parece que desde la incorporación de Bolonia al Espacio Europeo de Educación Superior, existe una tendencia en las Facultades de Bellas Artes de ir suprimiendo disciplinas vinculadas a la pintura de caballete, por otras disciplinas de índole más conceptual y tecnológica, observamos que sigue persistiendo por parte del estudiante la necesidad de aprender a ver, hacer y reflexionar la pintura, si bien se encuentra con poco tiempo formativo y de ejecución para un proceso de trabajo que requiere un poso temporal largo y meditado. Parece que al artista contemporáneo no se le permitiese la reflexión, la contemplación, ni el reposo, que necesitan los procesos de pintura más tradicionales en aras de la búsqueda de un lenguaje nuevo. Producto de dicha necesidad se planteó el seminario *Grises cromáticos en la pintura de paisaje* enfocado a que el alumno aplicase y se formase en los principios de la ciencia pictórica del paisaje, potenciando la relación de los grises cromáticos y colores neutrales en la observación del espacio natural, así como su organización formal y gramatical ante la pintura de paisaje.

La historia de la pintura de paisaje está ligada al color gris. El gris es el color de la reflexión y la experimentación. En la naturaleza el color gris, es un color que se muestra de forma constante e incesante desde tres vertientes: subordinado al resto de colores, dominando la tonalidad o interactuando sobre la armonía. Estudiar por tanto, los grises coloreados desde la práctica pictórica ante el natural, era dar un sentido funcional a las teorías que los alumnos habían estudiado previamente en el aula, pero ahora en un contexto excepcional tanto por su arquitectura, naturaleza y geografía: la comarca de Albarracín (Teruel).

Grises cromáticos en la pintura de paisaje fue un curso organizado por la por la Fundación Santa María de Albarracín [3] y la Universidad Complutense de Madrid, siendo una actividad formativa complementaria a las actividades curriculares que desde la Facultad de Bellas Artes UCM se ofertan, reconocida con 3 créditos optativos ECTS. Por supuesto que nuestro grado ofrece asignaturas vinculadas a la pintura del natural y los procesos de la pintura; sin embargo, a través este curso se dio un paso más en la formación del estudiante: se tomó la realidad física como laboratorio experimental donde las reglas del conocimiento adquirido pusieron a prueba los procesos de creación pictórica de cada alumno; el conocimiento previo de los métodos aprendidos pudieron ser aplicados en la actuación pictórica dentro de un entorno social y ambiental diferente; y el conocimiento del color gris construido (o reconstruido) a través de la acción pictórica de forma inmediata, hizo surgieran resultados diversos y compartidos. La posibilidad de llevar a los estudiantes de Bellas Artes a un espacio tan excepcional, provocó en nuestros alumnos un aprendizaje expandido de los contenidos, donde la emoción y experimentación con la naturaleza, se convirtieron en los canales esenciales para practicar la propiedad de calidad del color, trabajar con una paleta de color restringida, entender el diagrama tonal de la naturaleza, poner en relación interacción del gris en la armonía del paisaje, y por último y muy importante, desarrollar una sensibilización de la mirada.

Metodología de la investigación

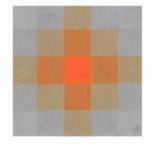
Desde una base teórica y práctica, experimentada tanto por los alumnos como por la demostración pictórica de los profesores (ver imágenes), se fueron planteando diversas claves esenciales para la selección, análisis y organización de la estructura cromática en aras a un proyecto pictórico final. El hecho de que los profesores se enfrentaran a dicha problemática resultó muy motivador para el alumnado, convirtiéndose en un acto empático dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo de campo estuvo enfocado para que el alumno aplicase los principios de la organización estructural ante la visión del natural, relacionando la ordenación de las formas y masas con la teoría de proporción cualitativa. Se experimentó con el circulo cromático y el contraste por relación de Johannes Itten Albers (2003), teorías que los alumnos ya conocían de su etapa formativa, pero ahora se les dio un sentido práctico y funcional en un escenario al aire libre, donde todo cambia contantemente y las teorías se materializaban en un caso de utilidad real: pensar el paisaje.

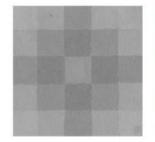
Comprender la naturaleza de estas teorías frente a la problemática de representación, provocó en el alumnado un aprendizaje significativo en el tratamiento de la simplificación de la forma, su correspondencia en el espacio y su ordenamiento unitario. Si bien el objetivo último de la actividad era llegar a una obra mayor, el estudiante pudo comprobar, a medio camino, la dificultad que tenían de trasladar el conocimiento visual percibido sobre las teorías estudias sin determinar previamente su balance tonal y estructural. Esta dificultad propia de la pintura al aire libre, donde todo cambia, se modifica y nada permanece, provocó en el alumnado la necesidad de toma de decisiones rápidas y activó el sentido creativo sobre los conocimientos aprendidos.

Estudio cualitativo del color Paloma Peláez Bravo







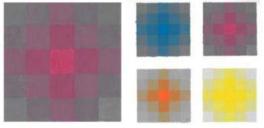


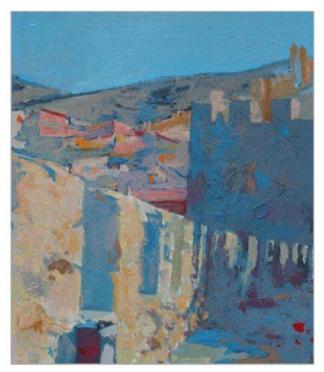


Propiedad cualitativa del color en Albarracín Obra de Paloma Peláez Bravo

Estudio cualitativo del color, autoría de Paloma Peláez Bravo







Tríada de contraste de calidad en Albarracín Óleo sobre tabla , 60 x 50 cm Obra de Paloma Peláez Bravo

Para resolver este conflicto visual algunos alumnos optaron por el boceto estructural, encontrando en este lenguaje la respuesta a la ordenación por enfoque limitado de las masas de valor; otros encontraron en el balance notan (esquema de claros y oscuros) la clave de organización y simplificación como base de una obra posterior. En cualquiera de los dos casos, el estudiante pudo dar respuestas a una organización del espacio ante una situación problemática de forma creativa antes de comenzar a desarrollar su proyecto pictórico. Explicaba Paul Cezanne que "la lectura del modelo y su realización son a veces cosas que tardan en llegar" (Cézanne, 1991). Es evidente que dicha formulación se refiere a la relación entre el resultado pictórico, su referente visual y las sensaciones derivadas ante él, sin embargo, es una teoría que también podemos transpolar al proceso de aprender a ver y aprender a mirar, ante el espacio natural, pues tras esta simbiosis con el espacio de Albarracín y la descontextualización de una lección teórica experimentada, los alumnos fueron encontrando diferentes categorías del paisaje (Clark, 1917): paisaje arquitectónico que sirvió para identificar el territorio vivido con su historia cultural, es decir su propia identidad; paisaje de hechos que relacionó momentos y acontecimientos vividos con la naturaleza del lugar; paisaje natural o ambiental que englobó los fenómenos naturales en conexión con lo más característico del paisaje geográfico; y por ultimo paisaje metafórico, mostrado no como mera descripción realista del espacio observado, sino como producto de la imaginación del artista, vinculando la experiencia en el paisaje y el significado del lugar.

Tras la finalización del curso se realizó una selección de los trabajos realizados para su exposición en el "Museo Torre Blanca-Espacio del paisaje". Así mismo se seleccionó a dos alumnos como receptores para las "Becas de pintura Albarracín" cuyo objetivo era desarrollar una investigación pictórica de mayor grado, así como una inmersión completa en el lugar. Los beneficios que desarrollaron este conjunto de acciones como instrumentos de interacción en el binomio aprendizaje servicio y aprendizaje expandido son:

- Desarrollo cultural, pues la organización amplia el fondo de obras, redes de pintores y refuerza vínculos con el contexto social.
- Desarrollo de aprendizaje para la comunidad. Al trabajar al aire libre, el alumno comparte sus aciertos y sus errores, visibiliza procedimientos, técnicas y procesos. La pintura se convierte en espectáculo: espectáculo de aprendizaje circular.
- Promoción del territorio como un espacio creativo. La expansión de los caballetes por la ciudad no deja pasivo al espectador y menos a los medios de comunicación, dando a conocer la ciudad.
- Desarrollo profesional de los alumnos: mayor visibilidad, creación de nuevas redes de contacto, promoción, etc.
- Desarrollo del aprendizaje autónomo. La beca posibilita que el alumno pueda auto-observarse continuamente, habilita un aprendizaje autoregulado (De La Barrera y Donolo, 2009). El alumno solo ante el natural evalúa sus aprendizajes significativos y los hace procedimientos efectivos. Desde la gramática de la pintura como elemento de construcción, el alumno puede cuestionar, volver a pensar el lugar, buscar nuevos espacios para la pintura, reflexionar los conceptos de otra manera, rehacer los conocimientos en acciones y generar nuevas miradas ante el natural en un proceso de creación puramente autónomo.

Conclusiones

La simbiosis que se generó en este curso, tanto desde el punto de vista humano como paisajístico, lo ha convertido para los nuevos artistas en un instrumento de interacción sostenible entre paisaje, cultura y sociedad. A través del curso, la exposición final y la residencia artística, el lenguaje de la pintura se ofreció como instrumento integrador de aquello que pasa desapercibido, enseñando a ver el lugar, sirvió de elemento configurador de lo emotivo dando lugar a un dialogo en el que la idea del paisaje

cultural, paisaje arquitectónico, paisaje natural o paisaje de hechos se transforma en espacio pictórico. En este sentido, los alumnos investigaron diferentes formas de pintar el territorio vivido desde los grises, incluyendo en sus lenguajes ideas proclives a generar en el espectador una nueva mirada sobre el paisaje y paisanaje, contribuyendo todo ello a la profesionalización del artista (Peláez Bravo, 2010).

Grises cromáticos en la pintura de paisaje, es una experiencia educativa centrada en un aprendizaje proactivo frente al espacio físico, donde además de practicar las competencias adquiridas durante el curso académico, el alumnado ha profundizado en los instrumentos y métodos de experimentación relacionados con los procesos de la pintura, asociados con diferentes realidades y ecosistemas naturales, donde el paisaje ha dejado ser paisaje como lugar y se ha transformado en laboratorio de reflexión y representación pictórica.

Referencias

Milligan, Ch. (2004). Embodying Emotion Sensing Space: Introducing emotional geographies. *Social & Cultural Geography*, *5*(4), 524.

Navas Montilla, A. (2013). Gris sobre gris. *Anales de historia del arte,* 23, nº especial, 359-376. Disponible en: https://docplayer.es/18641031-Gris-sobre-gris-antonio-navasmontilla.html [consultado: 23 de octubre de 2019].

Cfr. Damasio, A. R. (2000). Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia. Chile, Andrés Bello. https://www.fundacionsantamariadealbarracin.com/

Cfr. Albers, J. (2003). Interacción del color, Madrid, Alianza.

Cézanne, P. (1991). Correspondencia, Madrid, Visor, p.322.

Cfr. Clark, K. (1917). El arte del paisaje, Barcelona, Seix Barral.

De La Barrera, Mª L., Donolo D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4). Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm [consultado: 23 de octubre de 2019].

Peláez Bravo, P. (2010). La profesionalización del artista. *Testimonios 09: Referentes pictóricos en la Facultad de Bellas Artes*. UCM, p. 53.

El cuerpo escuchado. Un proyecto educativo interdisciplinar para pensar las tecnologías desde el arte

Concha García González

Facultad de Bellas Artes, Dpto. de Dibujo y Grabado Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

Esta comunicación narra el primer proyecto surgido en el marco del convenio de colaboración entre el Museo de la Medicina Infanta Margarita¹, dependiente de la Real Academia Española de la Medicina, y el Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. En este proyecto en concreto, los alumnos de varios grupos de la asignatura Tecnologías Digitales de 2º del Grado en Arte, trabajaron alrededor de una de las colecciones del Museo, en este caso la de fonendoscopios, tomando como punto de partida el material mostrado en la exposición que sobre el tema tuvo lugar en el Museo en 2015 y cuyo resumen nos fue facilitado en formato pdf². Asimismo, se puso a disposición de los alumnos una visita guiada a la colección mostrada en la exposición. El trabajo fue realizado de forma individual por los alumnos en dos versiones: una digital interactiva, una selección de cuyos resultados está previsto que sea albergada en un futuro en la página web del Museo, y otra impresa, que fue expuesta durante el pasado mes de abril de 2019 en las vitrinas de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes en el marco de una iniciativa llamada Armarios y Vitrinas³.

Palabras clave: instrumental médico, visiones del cuerpo, cuerpo escuchado, tecnologías, proyecto interdisciplinar.

Introducción

Para realizar este convenio, se han considerado los vínculos entre el arte y la medicina desde varias perspectivas:

- Influencia del instrumental médico en la consideración del cuerpo y, por tanto, sus representaciones, pero también en la consideración de la representación del mundo en general (instrumentos ópticos).
- La visión fragmentada del cuerpo en la enfermedad y en el arte contemporáneo.
- Consideración del cuerpo mediado y el cuerpo psíquico.
- Nuevas visiones del cuerpo humano: la apertura del imaginario a nuevos paisajes ocultos a simple vista, con la introducción de los paisajes del microscopio, de las nuevas imágenes médicas (MRI, CT, PET). Acostumbramiento y entrenamiento de la visión y su influencia en las visiones abstractas y formalistas del arte contemporáneo. Uso de las nuevas tecnologías de imagen.
- Desplazamiento de los sentidos en el diagnóstico médico hacia un predominio de lo visual y su relación epistemológica con los inicios de la fotografía.
- Relación arte-ciencia a la hora de crear narraciones y visualizaciones y, en general, el estudio de la relación entre las visiones de la medicina y las visiones del arte y su evolución.

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

¹ Esta es su página web https://mmim.es/

² Puede consultarse aquí https://mmim.es/exposicion/el-fonendoscopio-de-laennec-a-la-auscultacion-electronica-dos-siglos-de-historia/

³ Este es el enlace a la página dedicada a la exposición en el blog de la biblioteca. http://webs.ucm.es/BUCM/bba/58702.php

En este proyecto en concreto, se propuso a los alumnos trabajar en base a varios conceptos relacionados con el instrumento médico fonendoscopio:

- Las tecnologías pueden ser consideradas como extensiones del cuerpo, y los instrumentos científicos también.
- Cada instrumento médico (cada tecnología) entiende el cuerpo de una manera diferente: ¿cómo lo entiende el fonendoscopio?
- Distancia que exige la tecnología: reflexión sobre la distancia para escuchar los sonidos del cuerpo hay que estar más cerca que para ver: escucha como ámbito de mayor intimidad que el visual.
- Concepto de "escucha del cuerpo" frente al predominio de la imagen: ¿qué nos dice un sonido o a qué lugares nos transporta y traslada? ¿cuál es el lenguaje del sonido frente al de la imagen?
- ¿Puede ser el cuerpo entendido como un mapa de diferentes sonidos o paisajes que suenan de forma diferente?

Desarrollo

4.a.- Con el objetivo de establecer un marco teórico sobre el que trabajar, se realizó una introducción a los siguientes temas, con su consiguiente bibliografía:

4.a1.- Las tecnologías y su naturaleza. -

- Concepto de tecnología sonora según Jonathan Sterne "procesos repetidos de naturaleza social, cultural y material, que han cristalizado en mecanismos" y que "a menudo realizan labores antes ejecutadas por personas" (Sterne, 2003, p. 8).
- Cómo afectan a nuestra percepción del tiempo y el espacio.

4.a2.- Antecedentes de la escucha del cuerpo. -

- Concepción musical de los sonidos del cuerpo: cualidad, intensidad y ritmo de los patrones sonoros: percibir los sonidos del cuerpo requería habilidad musical de quien escuchaba.
- Antecedentes de la representación del pulso con la ayuda de notas musicales Josephus Struthius (Wellman, 2017). François Nicolas Marquet (Marquet, 1769).

4.a3.- Contextualización de la invención del estetoscopio. -

- Cambios en la concepción de la audición: antes de la modernidad, era considerada "algo natural", externo a las personas, permanente y atemporal. A mediados del siglo XVIII, cambio de concepción: el sonido es entendido como una experiencia del cuerpo, un proceso producto del aprendizaje por medio de los sentidos. Sin el órgano de la audición, sólo habría vibración y no sonido.
- Se desarrolla un interés por comprender el proceso de audición: máquinas que tratan de imitar el mecanismo del tímpano (enseñanza del lenguaje a sordos, alfabetos de signos para leer sonidos) y medicina (estetoscopio y auscultación mediada como método científico de diagnóstico.
- La escucha se convierte en algo que puede ser aprendido, y puede considerarse una técnica corporal, en el sentido desarrollado posteriormente por Marcel Mauss (Mauss, 1971, p.337-258) o técnica de escucha que se adquiere. El estetoscopio inaugura una de esas técnicas para aprender a escuchar.

4.a4.-Auscultación. -

- Etimología de auscultar.
- En 1819, René Laennec publicó La auscultación mediada: tratado del diagnóstico de las enfermedades del pulmón y el corazón.
- Para Laennec, quehabía sido formado en música, el cuerpo es un instrumento, y el estudio del ritmo y sus intervalos del músculo del corazón y de los pulmones le hace pensar en términos de acción-reposo.
- En sus descripciones de patologías, utiliza vocabulario musical: "murmullo continuo como el del mar o el producido por la aplicación de una concha en la oreja", describe el corazón de pacientes como "sucesión de tonos musicales" o dice que "la arteria funciona como una cuerda que vibra, de la que suenan dos o tres notas sucesivamente, como avanzando el dedo sobre ella", o "sonidos que parece de proceden del piso de abajo". Dice que a veces la música desaparece y es "reemplazada por un sonido "chirriante": creatividad al crear un nuevo conocimiento.
- El cuerpo sano es concebido como música y el cuerpo enfermo como sonidos de guerra. Se produce una sistematización de la escucha del interior del cuerpo, que implica:
 - » Tecnología: mediación (estetoscopio) que requiere una técnica (el aprendizaje de la escucha): aprender a descifrar los sonidos.
 - » Prácticas institucionalizadas: relación de la escucha con la razón y el discernimiento.
 - » La escucha no se afectaba por otros sentidos: el estetoscopio aísla.
 - » Crea una nueva relación entre paciente y doctor.
 - » Sistematiza el sonido como campo de datos para lo científico.
 - » Permite construir un metalenguaje científico de ruidos (invención): los sonidos corporales son *Objetivados y Sistematizados*, y aportan información para construir conocimiento científico sin preguntar a los pacientes sus dolencias.
 - » El sujeto que lo percibe le adscribe significado y convierte en sonido en signo.
 - » El cuerpo del paciente penetra el que aquel que lo escucha.
- La música es entendida como representación de la vida, y el cuerpo es concebido como una sinfonía. Ritmo como elemento estructural de la música y de la naturaleza y el hombre en ella: ritmo como estructura que subyace en el movimiento fluido de la sangre.

4.a5.- Ritmoanálisis Henry Léfebvre. -

- La última referencia conceptual utilizada es el libro póstumo de Henry Léfevre (Léfevre, 2004). Propone la creación de la ciencia del ritmoanálisis en las sociedades, para considerarlas como grandes organismos. Para él, el ritmo es un concepto que implica: Repetición de movimientos, gestos, acción, situaciones..., interferencias de procesos lineales y procesos cíclicos (nacimiento, crecimiento, cúspide y declinar y muerte). El ritmo hace surgir pares de conceptos: Repetición y diferencia, Mecánico y orgánico, Descubrimiento y creación, Cíclico y lineal, Continuo y discontinuo, Cuantitativo y cualitativo...
- Asimismo, el estudio del ritmo implica nociones: polirritmia, euritmia y arritmia aplicados al cuerpo. Realiza una clasificación de los ritmos: secretos y públicos, externos e internos.
- Ritmos secretos: fisiológicos, pero también psicológicos (recolección y memoria, lo dicho y lo no-dicho)
- Ritmos Públicos (por lo tanto sociales) : calendarios, fiestas, ceremonias y celebraciones, o lo que uno declara y lo que uno exhibe como virtualidad, como expresión (digestión, cansancio)
- Ritmos ficticios: Los de la elocuencia y los verbales, pero también los gestos, elegancia y procesos de aprendizaje. Los que se refieren a falsos secretos o pseudo disimulos: también lo imaginario.

4.b.- Desarrollo formal

Desde un punto de vista formal, el objetivo de este proyecto era la realización de una secuencia de imágenes en forma de ensayo visual multi-formato que recogiese una investigación acerca del fonendoscopio y "la visión" del cuerpo realizada con esta tecnología. Esta aproximación podía ser realista respecto al material proporcionado o inventada, es decir, más metafórica.

Al tratarse de un ensayo visual, el elemento fundamental era la imagen, colocada de forma secuencial, es decir, una detrás de la otra, o compuesta de tal manera de su composición forma parte del significado. Se daban varios ejemplos de enfoque, que ilustraban, pero no agotaban, las posibilidades del proyecto:

- Versión interactiva que narre de forma atractiva los principales hitos de la exposición o de la evolución del uso de estetoscopios.
- Versión interactiva donde se reflexione sobre el uso del sonido y del "escuchar" en el diagnóstico de las enfermedades.
- Versión libre creada por un presunto viaje a través del "escuchar" del cuerpo por medio del estetoscopio.
- Versión creada por la "intervención" de láminas médicas y collage a partir de ellas, que permitan considerar diferentes "paisajes" del cuerpo humano.
- Posible representación metafórica de lo que se escucha a través de un fonendoscopio.
- Posibilidad de hacer poesía visual con términos médicos relacionados con los sonidos (ver apartado siguiente).
- Propuesta de ritmoanálisis en el que el estetoscopio es la metáfora de la tecnología que nos va a ayudar a descifrar el lenguaje de los ritmos que queremos analizar: puede ser un lenguaje desconocido para nosotros, un lenguaje(signos) para los que vamos a buscar palabras, imágenes, sonidos... (símbolos).

Se hizo hincapié en el desarrollo del material gráfico: un estilo o un mundo particular expresado por medio de la fusión de la imagen real (fotografía), el dibujo y la imagen digital., así como el orden secuencial: qué imágenes se colocan delante o detrás de otras y por qué.

Se realizaron dos versiones, que debían interpretarse como versiones del mismo trabajo, es decir, debían tener un lenguaje gráfico semejante:

- Una digital interactiva formada, por, al menos 4 páginas, en formato swf que contenía animación e interacción sencilla.
- Otra impresa, del tamaño A3, que podía ser plegada como a voluntad para formar un pliego más pequeño, un objeto. Se proporcionaban referencias para alternativas de plegado.

Etapas del proceso:

- 4b1.- Búsqueda del espacio a narrar y recolección de documentación.-
 - ¿Es real o irreal?¿Me baso en un lugar físico? ¿Puedo partir de fotografías? ¿Puedo partir de un dibujo?
- 4b2.- Búsqueda de la secuencia de imágenes.-
 - Es decir, del orden o sucesión de ellas, así como del orden en las animaciones.
- 4b3.- Realización de las imágenes.-
 - Debían utilizar los recursos vistos durante el curso: retoque fotográfico, integración de imagen fotográfica, dibujo e imagen vectorial. Uso de texto. Uso de patrones o motivos.

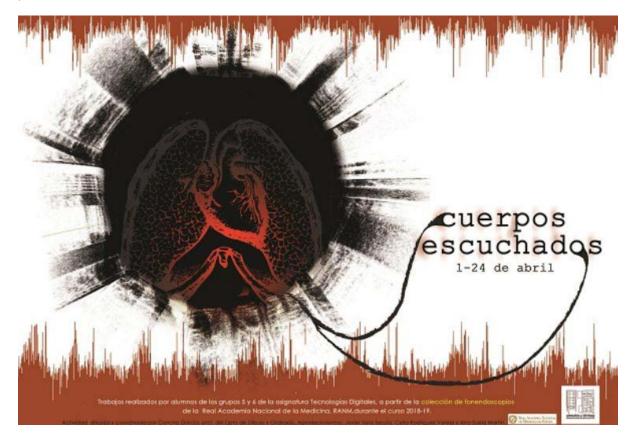
4b4.- Realización de maquetación para impresión y documento interactivo en pdf.

4b5.- Especificaciones técnicas. -

- Se trabajó la versión impresa en un A3 a doble cara con una resolución de 300 puntos por pulgada, en modo CMYK. El formato digital se trabajó en modo RGB, tamaño A6 (1240 x 1748 píxeles), con, al menos, 4 páginas con interacciones. El fichero resultante fue un swf interactivo. Se entregó además una breve memoria en formato pdf que recogiese los siguientes puntos:
 - » Espacio del cuerpo o espacio representado elegido para su representación y por qué.
 - » Adaptación de los materiales escogidos con el tema elegido: por qué de su elección.
 - » Relación entre los formatos digital e impreso.
 - » Conclusiones en el contexto de la asignatura.

Resultados

Algunos resultados de las versiones impresas pueden verse en la página web de la biblioteca antes mencionados. Si esta comunicación es seleccionada, se prepararán algunos resultados interactivos para ser vistos en forma de video.



Conclusiones

Dada la orientación de la Facultad de Bellas Artes de la UCM hacia la representación del cuerpo humano, el estudio de la visión del cuerpo que revelan las colecciones del Museo de la Medicina Infanta Margarita (instrumental médico, biblioteca de anatomía, patología, medicina en general...) puede ser

objeto de reflexión, análisis y estudio desde el ámbito del arte, proporcionando a los estudiantes del Grado en Arte de la UCM un enriquecimiento del currículo en varios ámbitos:

- Investigación: Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, análisis, interpretación y síntesis, en este caso de fuentes aparentemente ajenas al mundo del arte.
- Potenciamiento del pensamiento crítico, al cuestionarse las relaciones aparentes y ocultas entre la representación del cuerpo en el arte y el cuerpo de la medicina.
- Fomento de la capacidad de establecer relaciones narrativas con otros contextos que habitualmente no se relacionan con el ámbito artístico.
- Desarrollo de las habilidades para comunicar los proyectos artísticos en contextos diversificados.

Si bien es cierto que, en un principio los alumnos manifestaron su extrañeza por el proyecto, según fueron profundizando su investigación fueron implicándose con el trabajo. Muchos de ellos eligieron enfoque el estudio de las arritmias, entendidas como alejamiento de lo que se considera "normal" en un cuerpo, cuestionándose la normalización de los cuerpos.

Agradecimientos

Queremos agradecer al personal del Museo involucrado en el proyecto: Javier Sanz Serrulla, Director Técnico del Museo de Medicina Infanta Margarita, a Celia Rodríguez Varela y Ana Suela Martín.

Referencias

Biblioteca Complutense Bellas Artes (2019). *Cuerpo Escuchado*, en *Armarios y Vitrinas*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: http://webs.ucm.es/BUCM/bba/58702.php

Ihde, D. (2002). Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo. Barcelona: Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.

Léfevre, H. (2004). Ritmo-análisis. Espacio, tiempo y vida cotidiana. London: Continuum Books.

Marquet, F.M. (1769). Nouvelle méthode facile et curieuse pour apprendre par les Notes de Musique à connoître le Pous de l'Homme. Recuperado de: https://archive.org/details/nouvellemthode00marq

Mauss, M. (1971). Técnicas y movimientos corporales. En Sociología y Antropología (pp. 337-358). Madrid: Ed. Tecnos.

Sterne, J. (2003). The Audible Past. Cultural Origins of sound reproduction. Durham: Duke University Press.

Wellmann, J. (2017). Listening to the body moving: Auscultation, sound and music in the early nineteenth Century. *Journal od Sonic Studies*. Recuperado de: https://www.researchcatalogue.net/view/323592/323593

Proyecto Animate Project. Recuperado de: http://animateprojects.org/

Colaboraciones entre Museos de Ciencia y artistas.

- Proyecto Silent Signal. Recuperado de: http://www.silentsignal.org/science-guide-resources-2/
- Acelerate Animation. Recuperado de: http://accelerateanimation.com/accelerate-report/methodology/
- Creative Research Collective. Recuperado de: https://www.creativeresearchcollective.co.uk/

Implementación del Teatro del Oprimido para visualizar conflictos latentes en escuelas secundarias de alta complejidad educativa. Concreción de una metodología

Montserrat A. Izquierdo Ramon

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Ibis M. Álvarez Valdivia

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Montserrat González Parera

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen

Se describe una experiencia educativa a través del Teatro del Oprimido (TO) en una escuela secundaria con elevada presencia de alumnado de origen inmigrante en riesgo de exclusión socila. En el marco de asignaturas complementarias y optativas, se exploró el alcance del TO para identificar conflictos causados por prejuicios y estereotipos étnico-culturales y de género. Desde una perspectiva etnográfica, junto con el profesorado, se llevó a cabo un ciclo de Investigación Acción en el que participaron dos grupos de estudiantes. Se describe la metodología y los resultados más relevantes. Se sugieren ideas para introducir el TO en el currículo.

Palabras clave: Teatro del Oprimido; interculturalidad; género; interseccionalidad; Secundaria Básica.

Introducción

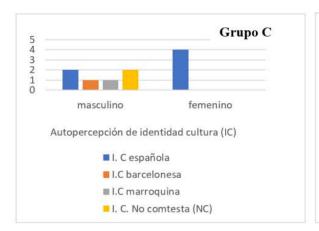
En Cataluña cursan sus estudios más de 160.000 escolares inmigrantes, casi el 13% del total de alumnos (Albaigés y Pedró, 2017). En algunas escuelas, como consecuencia de la segregación escolar, prevalece una composición social desfavorecida (Alegre, 2017). En estos centros la presencia de alumnado de origen extranjero destaca por una amplia diversidad de orígenes culturales, lingüísticos y religiosos, siendo frecuente conflictos en las relaciones interpersonales.

El Teatro del Oprimido (TO) creado por A. Boal (1980) permite analizar conflictos y experiencias propias y buscar posibles soluciones a través de la actuación. En este trabajo se adopta este modelo con el objetivo de gestionar conflictos derivados de la convivencia intercultural y de género desde una perspectiva interseccional (Robert, 2018).

Contexto y metodología

El proyecto se desarrolla en una secundaria ubicada en la periferia de Barcelona. Se invitaron a participar a estudiantes de dos grupos. Un grupo mixto (grupo C) de 10 alumnos/as con dificultades conductuales y de aprendizaje. El segundo (grupo M) agrupaba a 20 estudiantes que recibían una materia optativa. La figura 1 muestra la composición cultural y de género de ambos grupos.

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460



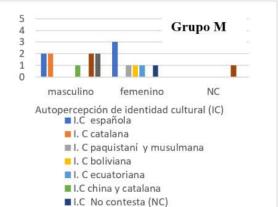


Figura 1. Composición cultural y de género de los grupos que participaron en el proyecto

Durante dos meses se implementó un proyecto basado en el TO orientado a la identificación y resolución de conflictos escolares latentes en estos grupos. En las dos primeras semanas se realizaron observaciones a diferentes actividades y entrevistas al profesorado para explorar temas de posibles conflictos y las estrategias de resolución con las que se identificaban los estudiantes. Posteriormente se desarrollaron las actividades que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Secuencia de actividades para implementar proyecto basado en el TO

Sesión	Ejercicios	Objetivos
1	Camina como	Identificar conflictos interculturales y de género
2	Confianza a ciegas	Reafirmar la identificación de los conflictos e identificar el tipo de relaciones interpersonales
3	Teatro Imagen	Trabajar el comportamiento no verbal e identificar conflictos implícitos
4	Creación de escenas	Construir la obra a través de las propias experiencias del alumnado y buscar soluciones a través de la improvisación
5	Improvisación de escenas y Creación del guion	Construir el guion
6	Ensayo	Ensayar la obra
7	Reflexión y puesta en común	Evaluar la experiencia

Nota: La duración de cada actividad fue de 1h

Resultados

Debido a la restricción de espacio, así como por su relevancia en este apartado se describen las cuatro primeras sesiones. Se comentan particularidades de algunos participantes y de los grupos, apoyándonos en los apuntes de las observaciones durante las actividades.

Ejercicio Camina como

Consiste en interpretar diferentes personajes a través de la forma de caminar. No supone mucha dificultad para principiantes y permite identificar estereotipos interiorizados por parte del alumnado (Boal, 2003). En nuestras sesiones con ambos grupos apostamos por trabajar los siguientes roles: chico, chica, gay, lesbiana y profesorado.

En ambos grupos se establece un debate sobre los estereotipos de género. Los chicos muestran abiertamente su descontento con la imagen estereotipada de chico mientras que las chicas guardan silencio y quedan en un segundo plano.

En el Grupo C se observó una actitud adversa a la homosexualidad masculina mientras que la homosexualidad femenina fue mejor aceptada. En este grupo hay personas, especialmente chicos, que se manifestaron abiertamente homofóbicos.

Resaltamos la imagen punitiva que mostró el alumnado sobre la figura del docente. Sin excepción fueron representados como personas rígidas, caminando marcialmente y señalando acusativamente mientras gritan "¡Parte!". Aunque esta imagen tiende a ser una caricatura podemos empezar a entrever que existe una relación un tanto tensa y jerárquica entre ellos que atribuye al profesorado poder y control.

Ejercicio Confianza a ciegas

Por parejas, uno de los miembros guía únicamente manteniendo la palma de la mano unida con la palma de la mano de la pareja. La persona que es guiada mantiene los ojos cerrados. Las parejas son escogidas libremente para observar preferencias y posible discriminación.

Pudimos distinguir diferentes actitudes: esfuerzo para guiar adecuadamente a la otra persona; diversión donde la idea de molestar a la otra persona guiándola por espacios difíciles resulta divertido por ambos miembros de la pareja y una actitud de diversión con disrupción que obstaculizar a otras parejas desde una actitud de juego y no como un ataque personal (Apuntes de la sesión 2, Grupo M).

El Grupo C se mostró reacio a cerrar los ojos argumentando que no se fía de su pareja, a pesar de haberla escogido ellos/as mismos/as. Por el contrario, el Grupo M se muestra muy predispuesto a desarrollar la actividad, no obstante, observamos como dos de las participantes quedan excluidas viéndose a formar pareja por eliminación.

Linda (diversidad funcional visual) y Yasmín (origen paquistaní) quedan sin emparejar y acaban juntándose forzadas por la situación (Apuntes de la sesión 2, Grupo M).

Detectamos una discriminación relacionada con el origen cultural y otra con la diversidad funcional. Ambas son chicas, lo que puede añadir otro motivo discriminatorio puesto que entre los chicos también existe diversidad cultural y diversidad funcional cognitiva pero no se observó esta actitud.

Teatro Imagen

Permite identificar relaciones explícitas e implícitas dentro del grupo (Boal,2003). Consiste en realizar esculturas en subgrupos para representar conceptos proporcionados por la persona dinamizadora. Una vez construidas se exponen para que otros grupos las interpreten.

Destacamos las figuras realizadas por ambos subgrupos del concepto vergüenza. En el caso del Grupo C llama la atención que en ambos subgrupos las participantes femeninas se muestran en un segundo plano, situándose en los extremos de la acción y manteniendo una actitud pasiva. En la escultura de vergüenza el chico de origen cultural marroquí se enfrenta al resto de los figurantes. El grupo asocia la escultura a bullying y racismo.

El Grupo M representó los conceptos: vergüenza, clase y compañeros/as. En la escultura aparecen un profesor y tres alumnas. Resaltamos la distribución de género que se establece donde la posición de poder, el profesor, es interpretada por el único chico del grupo. La persona que interpreta la vergüenza fue Yasmín, chica de origen paquistaní hacia la que habíamos notado problemas relacionales con el resto de grupo.

En ambos casos quien interpreta la acción de vergüenza es la persona de otro origen cultural y las figuras femeninas se encuentran en un segundo plano o en una posición jerárquica inferior. Así pues, entendemos que existen conflictos interculturales y de género en ambos grupos.

Creación de escenas

Este ejercicio es necesario realizarlo cuando el grupo se ha familiarizado con las técnicas teatrales bajo un clima de seguridad y confianza. Se construyen subgrupos a través de la decisión propia del alumnado y se les pide improvisar escenas basadas en sus experiencias. Destacamos como ejemplo la escena representada por el subgrupo del Grupo M donde Linda, la chica con diversidad funcional visual que identificamos como una de las alumnas que recibía discriminaciones por parte del resto del grupo, decidió interpretarse a sí misma lo cual permitió generar un espacio de empoderamiento para ella y de reflexión para el resto del grupo.

En la escena construida por el subgrupo de Linda se contextualiza en el tiempo de recreo donde ella es persigue a un grupo mixto de compañeros/as solicitando ayuda. El grupo sigue con su conversación ignorándola completamente. Linda. continúa persiguiéndoles, cada vez más desesperada. Tras la escena se genera un debate inmediato. Juan se reconoce en el grupo de amigos que ignora a Linda. A esta respuesta Laia le responde que a él no le gustaría recibir ese trato y le interpela preguntando por qué lo hace. Él responde que le divierte. Otros compañeros se incorporan al debate recordando momentos en los que Juan ha recibido una broma y se ha quejado al profesorado. Reconocen que la escena es habitual. Decidimos corregirla con un cambio significativo: una de las integrantes (Laia) del grupo debe hacer caso de Linda, mientras el resto la somete a presión grupal. Durante la reflexión Laia reconoce haberse sentido presionada por el grupo (Extraído de la Sesión 4 del Grupo M).

En este caso, cada uno de los y las compañeras se reconoce en la escena, situación que permite conducir el debate hacia la búsqueda de soluciones al conflicto. Destacamos la capacidad de empoderamiento de la interpretación mediante la cual se consigue un espacio donde estudiantes que en la cotidianeidad no se sienten escuchadas pueden alzar su voz y transmitir sus sentimientos aprovechándose del poder interpretativo de sus compañeros y compañeras. Se genera pues una catarsis donde tanto la protagonista como el resto del grupo ensayan posibles soluciones a problemas que de otro modo quizás no se hubieran visibilizado (Schroeter, 2013).

Conclusiones

En esta experiencia el TO se valida como una metodología apropiada para la identificación y gestión de conflictos en el aula. La conjunción de lenguaje corporal y verbal nos permite observar e identificar tanto aspectos explícitos como implícitos en las relaciones entre las personas que participan en la representación y en la posterior reflexión (Larson y Brown, 2007).

Se reafirma la conveniencia de adoptar el enfoque etnográfico siguiendo un proceso de investigación acción que incorpore la perspectiva interseccional en la reflexión sobre los conflictos y en las propuestas de solución que se discuten.

En la práctica se propone implementar proyectos basados en el TO a través de una secuencia de actividades comenzando con ejercicios de trabajo corporal e identificación de conflictos latentes en el grupo clase que permitan gestar pequeñas obras de Teatro Foro donde se plantean conflictos y sus posibles soluciones que vienen dadas por el público (Boal, 1980).

Se sugiere un trabajo progresivo donde el alumnado adquiera confianza para escenificar experiencias propias reales o adaptadas, favoreciendo así un clima de microcomunidad que puede interpelar problemas sociales más generales (Mouschou, Rodríguez y State, 2016).

Por último, llamamos la atención sobre la necesidad de atender a las particularidades del alumnado invitado a participar en estos proyectos educativos "alternativos" al currículo. Las observaciones realizadas permiten suponer que este tipo de actividades podría ser efectiva para mejorar la motivación por aprender, así como competencias básicas del ámbito lingüístico, social y personal.

Referencias

- Albaigés, B., Pedró, F. (2017). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016. Barcelona: Fundació Boffil.
- Alegre, M. A. (2017). Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar? Qué funciona en Educación. *Evidencias para la mejora educativa*, 7. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Educatives. Ivàlua. Barcelona: Fundación Bofill.
- Boal, A. (1980). Teatro del oprimido. Teoría y práctica. (1ª edición) México: Cuarta edición.
- Boal, A. (2003). Games for actors and non-actors. New York: Routledge.
- Cruz, J.P., Malafaia, C., Silva, J.E., Menezes, I. (2019). The use of Theatre of the Oppressed in the classroom: engaging students in a critical active European citizenship project. *Educational Forum, 83*(4), 365-382.
- Larson, R. W., Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Child Development*, 78(4), 1083–1099.
- Robert, S. A., Yu, M. (2018). Intersectionality in transnational education policy research. *Review of Research in Education*, 42, 93-121. Doi: 10.3102/0091732X18759305
- Schroeter, S. (2013). "The way it works" doesn't: Theatre of the Oppressed as critical pedagogy and counternarrative Précis. Canadian Journal of Education 36(4), 394-415.

Grafeate. Una propuesta de innovación educativa en arquitectura técnica

Laura Sordo Ibáñez

Universidad Europea Miguel de Cervantes, España

Resumen

Grafeate es una actividad incluida en el proyecto de innovación educativa "Impresión 3D. Fabricando conocimiento" desarrollado en la Universidad Europea Miguel de Cervantes. La actividad Grafeate propone trabajar la técnica de planificación de los grafos mediante técnicas de impresión 3d. Con ello se busca el trabajo en equipos entre el alumnado donde todos crean, participan y aprenden. Los resultados obtenidos han sido en todos los casos muy positivos. El docente hace un esfuerzo por ir más allá de la clase magistral donde el alumno tiene un papel principalmente pasivo.

Palabras clave: Grafos; Impresión 3d; digital; creativo.

Introducción

Grafeate es una actividad incluida en el proyecto de innovación educativa "Impresión 3D. Fabricando conocimiento" desarrollado en la Universidad Europea Miguel de Cervantes en el primer semestre del curso académico 2017/2018. La actividad se realiza en la asignatura de cuarto curso del grado de Arquitectura Técnica "Organización, programación y control de obras". Se enmarca en un entorno tecnológico gracias al uso de la impresión 3d en el aula como recurso educativo en la línea de la innovación y la creatividad. El objetivo principal es la utilización de herramientas que permitan favorecer y estimular el aprendizaje del alumno.



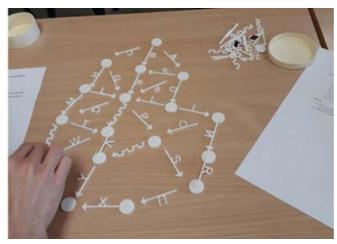


Figura 1. Juego GRAFEATE. 1A Elaboración juego "Grafeate". Fuente: elaboración propia. 1B Actividad en el aula. Fuente: elaboración propia.

La actividad Grafeate propone trabajar la técnica de planificación de los grafos mediante técnicas de impresión 3d. Con ello se busca el trabajo en equipos entre el alumnado donde todos crean, participan y aprenden. La impresión 3D por su versatilidad permite su aplicación en diferentes asignaturas diseñando, dibujando e imprimiendo objetos en 3d. Con todo ello se fomenta la competencia digital, la creatividad y el trabajo en equipo a través de roles que los propios alumnos asumen.

Desarrollo

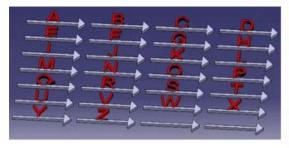
Para poder poner en práctica la actividad ha sido necesario trabajar con el siguiente Sotware: (1) Software de diseño: La impresión 3D necesita de un diseño previo. A la hora de diseñar objetos en 3D tenemos múltiples posibilidades, de modo que dependiendo de nuestras necesidades podremos elegir entre diferentes softwares; y (2) Software de impresión: Una vez diseñado el objeto 3D que queremos imprimir, necesitamos procesarlo en un software de laminado. Para ello, antes es necesario exportarlo a un tipo específico de archivos de laminado cuya extensión debe ser .stl o .obj*.

Los objetivos de la actividad Grafeate hacen referencia a las ventajas de emplear herramientas transversales del entorno digital para favorecer el desarrollo creativo del alumno en la asimilación de los conceptos técnicos de una asignatura de cuarto curso del grado en arquitectura técnica. Los objetivos planteados son los siguientes:

- Trabajar objetivos didácticos transversales.
- Diseñar elementos para trabajar las técnicas de planificación de obras.
- Fomentar la cultura maker para la investigación de las técnicas de planificación.
- Desarrollar la capacidad del alumno para trabajar en equipo.
- Descubrir en qué consiste la impresión 3D.
- Comprobar las aplicaciones educativas de la impresión 3D.
- Diseñar objetos en 3D y comenzar nuestra creación maker.
- Elaborar proyectos educativos a través de metodologías activas y cooperativas, mediante el trabajo por proyectos, la resolución de problemas o el aprendizaje basado en retos.
- Impulsar la capacidad del alumno para trabajar en equipo.

El planteamiento de la actividad se ha dividido en tres fases: teórica, de creación y aplicación, y de resultados. En primer lugar, en la fase teórica se lleva a cabo el planteamiento de los aspectos técnicos de la actividad: que son los grafos, como se desarrollan, cuales son los conceptos teóricos a aprender. A ello añadiremos los conceptos técnicos de la impresión 3d junto con los programas más empleados para modelar o diseñar piezas.

A continuación en la fase de creación y aplicación se desarrollan los proyectos de trabajo para llevar a cabo en el aula con la participación de los alumnos y la puesta en marcha de los mismos, y se preparan actividades de gamificación en el aula con la propuesta de elaboración de modelos, piezas, etc. que desarrollen la estructura de los grafos. A través de un software de modelado 3D se diseñan los distintos elementos que forman parte de un grafo: acontecimientos, actividades y actividades ficticias.



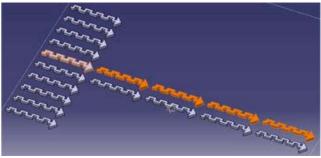


Figura 2. Fase de diseño. 2A Conjunto actividades. Fuente: elaboración propia. 2B Conjunto actividades ficticias. Fuente: elaboración propia.

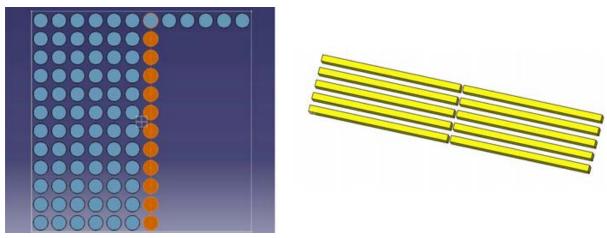


Figura 3. Fase de diseño. 3A Conjunto acontecimientos. Fuente: elaboración propia.

3B Distanciador. Fuente: elaboración propia.

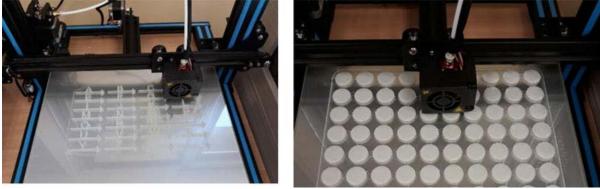


Figura 4. Fase de fabricación. 4A Conjunto actividades impresas. Fuente: elaboración propia.

4B Conjunto acontecimientos impresos. Fuente: elaboración propia.

Una vez diseñado y elaborado el juego, se desarrollan las actividades planificadas en la asignatura desarrollando los ejercicios prácticos planteados: diseño de grafos, cálculo de tiempos, técnicas de planificación del camino crítico, cálculo de holguras, etc.



Figura 5. Fase de aplicación en el aula. Alumnos desarrollando en el aula la actividad grafeate.

Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Fase de aplicación en el aula. Alumnos desarrollando en el aula la actividad grafeate.

Fuente: elaboración propia.

Una vez que los alumnos se han familiarizado con la técnica de los grafos, se les ha planteado la siguiente actividad a realizar en grupos de tres:

- Se sortearán en el aula los ejercicios sobre grafos a resolver por cada uno de los alumnos.
- Con las piezas para la realización de grafos preparadas con la impresora 3D, cada uno de ellos tendrá que representar el grafo correspondiente.
- Una vez realizado el grafo tendrá que realizar una fotografía del mismo.
- Posteriormente, tendrán que acceder a la aplicación: http://www.mtgcardmaker.com/ y cumplimentar todos los campos con cada uno de los grafos para elaborar una baraja de cartas
- Se deberán hacer 3 series asignando un color a cada una de ellas: Nivel básico: color negro, Nivel Medio: color rojo y Nivel Alto: color dorado.
- Cada alumno deberá entregar 12 cartas con cada uno de los grafos asignados en formato jpg. En total se obtienen 36 cartas por grupo formando una baraja con las que los alumnos podrán jugar para desarrollar las competencias relacionadas con la asignatura.

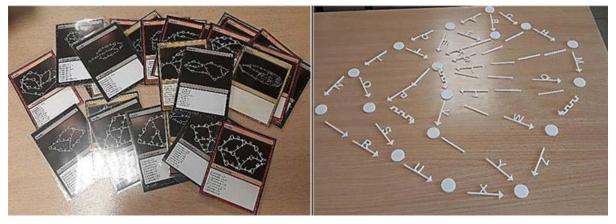


Figura 7. Resultados de la actividad grafearte. 7A Cartas elaboradas por los alumnos con la herramienta "cardmaker". Fuente: elaboración propia. 7B Grafo elaborado por los alumnos para desarrollar cada una de las cartas. Fuente: elaboración propia.

Los resultados esperados hacen referencia a los logros obtenidos con el planteamiento de la actividad, poniendo en común aquellos aspectos a destacar para ampliar la experiencia formativa en próximos cursos académicos. Los resultados conseguidos han sido los siguientes:

- Los alumnos han aprendido las aplicaciones de la impresión 3d más allá de los contenidos teóricos en el aula.
- Se han analizado diferentes experiencias en el aula, permitiendo al alumno reproducir piezas y obtener objetos en 3D para fabricar prototipos de trabajo.
- Se ha difundido entre el alumnado la cultura maker estimulando la creatividad, la interdisciplinaridad y el trabajo en equipo.
- Los alumnos han manifestado frases como: "estoy jugando y aprendiendo a la vez", "no sabía que esto de la organización de obras era tan divertido".
- Se han trabajado las ventajas y limitaciones de la impresión 3D para diferentes aplicaciones.
- Se ha conseguido que los alumnos pueden tocar con sus manos los conceptos explicados en clase.
- Se ha estimulado la participación activa y el juego, además de la capacidad crítica para evaluar a los compañeros.
- Se han estimulado las siguientes competencias en los alumnos:
 - » CG_03 Habilidades básicas de informática. Utilización e introducción de las TIC, manejo de nuevas tecnologías y percepción de las posibilidades de la impresión 3D.
 - » CG_05 Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar Aprender a aprender: el proyecto fomenta el trabajo cooperativo y autónomo, apoyado por compañeros y familias; la autopercepción; la autoevaluación de las propias posibilidades; y la evolución de un diseño a otro.
 - » CG_10 Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional. No sólo por el manejo y los conceptos relacionados con la impresión 3D, sino también por lo que ha supuesto utilizar el ordenador e Internet.
 - » CG_11 Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad): en la búsqueda de los repositorios de piezas, en la reflexión del proceso de creación de las propias piezas, sus fallos, evolución ...
 - » CG_12 Iniciativa y espíritu emprendedor, para crear las propias piezas, llevarlas de un formato informático a otro, y solicitar ayuda al profesorado, familia u otros compañeros.

Conclusiones

Por ultimo vamos a hacer una reflexión sobre las conclusiones obtenidas en el desarrollo del proyecto. Esta iniciativa ha puesto en evidencia cómo es posible mejorar el aprendizaje a través de la gamificación. Los resultados obtenidos han sido en todos los casos muy positivos. El docente hace un esfuerzo por ir más allá de la clase magistral donde el alumno tiene un papel principalmente pasivo. Frente a ello se propone la participación del estudiante de forma activa, implicando al alumno en situaciones poco habituales desarrollando sus capacidades creativas. Es así como es posible sacar al estudiante de su zona de confort para buscar nuevos estímulos y estrategias de aprendizaje. Con la introducción de mecánicas activas de participación se consigue aumentar el rendimiento académico del estudiante. A través de esta experiencia hemos podido conocer la valoración de los estudiantes en lo relacionado con la utilidad respecto al aprendizaje y la diversión respecto a la experiencia.

Teaching historical painting techniques: Innovative approaches and cooperative learning

Silvia García Fernández-Villa

Faculty of Fine Arts, Universidad Complutense de Madrid, Spain

Abstract

This paper addresses the development of a stimulating educational experience focused on the incorporation of new learning strategies for the study of ancient painting practice, with special attention to the 16th and 17th centuries Spanish paintings. The educational experience is being developed through a teaching innovation project with the main aim of studying the ancient painting process from an eminently practical point of view. Associated with this goal, additional educational synergies have emerged. The learning process is optimized and educational resources are becoming more adapted to the behavioral habits of the new student generations. The project also aims to increase student involvement by combining old pictorial practices with new technologies for the development of a virtual learning content. Finally, the incorporation of an interdisciplinary work team from different educational levels – including teachers, graduates, students, and technicians- is assuming an inspiring experience of cooperative learning at the university environment.

Keywords: Painting Techniques, Cooperative Learning, Conservation, Education.

Introduction

There are several intermediate stages through which a painting passes before being finished, and all of them disappear under the final image. This fact causes a certain lack of knowledge about the intermediate stages that these paintings could have had during their creative process. This point is even more pronounced in 16th-17th centuries; at that time, the use of colored preparations became popular, which demanded a creative process from dark to light, a methodology exceptionally used today. This use of colored preparations or certain drawing procedures such as estarcidos (stencils) or calcos (tracings) disappeared centuries ago. Nevertheless, there are very valuable old documentary sources (treatises, recipes, artist inventories, among others) that describe these materials and processes (Pacheco and Sánchez Cantón 1956) (Palomino de Castro y Velasco 1655-1726) (Bruquetas 1998), so nowadays it is already possible to reproduce them faithfully.

These facts have motivated the development of this teaching innovation project, whose ultimate goal is the development of a multimedia educational content that reflects that creative process from beginning to end. For this, it is also necessary to prepare the same materials, auxiliary paints and procedures that were used at the time, many of them already in disuse (Céspedes 1608) (Cennini and Pérez-Dolz 1968). By registering the entire creative process, it is possible to make visible what becomes invisible after the completion of the painting (Fig. 1). That fact can also contribute to a better interpretation of the old treaties and recipes and can help to a better understanding of the scientific examination of Spanish historical paintings from this period (Gayo and Jover de Celis 2010).

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460



Fig. 1. Painting replica showing the underpainting layers (bottom to top): Wood panel, aparejo, stencil underdrawing, imprimación, oil paint layer © Silvia G. Fernández-Villa

Cooperative Learning and Educative Synergies

To establish a broad-spectrum educational experience, an interdisciplinary work team consisting of teachers, a technician, graduates and undergraduate students of the Degree in Conservation-Restoration of Cultural Heritage (UCM) has been formed. Thus, three professors of the degree in Conservation and Restoration participated in it; two of them are PhD in Conservation of Cultural Heritage and another in Chemical Sciences, all of them with extensive experience in the scientific examination and in traditional painting techniques. Besides, in order to incorporate the Know-How generated in the context of these studies, five graduates with the highest grades are also incorporated into the team; two of them, apart from conservators, are also art historians, which is of great interest for the interpretation of old treatises and recipes. Finally, the group is completed with a technician from the conservation field, with the aim of giving technical support to the preparation of the painting and drawing materials.

Given that the experience also incorporates the current conservation students, they can also participate in the manufacture of the ancient materials (drawing tools, preparation of binders according to the old recipes, pigment grinding, among others) (Fig. 2). During the course of the related subjects, they can also visualize the painting execution processes that, as already mentioned, will also be registered to elaborate the multimedia content.



Fig. 2. Undergraduate conservation students during the manufacture of ancient painting replicas

© Silvia G. Fernández-Villa

Thanks to above, the skills demonstrated by the graduates during the development of the Project –in the painting materials preparation and the execution of the replicas- also serve as inspiration for the current students. This is a plus of motivation for current students, who can visualize the effectiveness of the skills acquired during the degree studies.

Main Aim and Objectives of the Educational Experience

As mentioned above, initially, the main aim of the educational experience was to develop a multimedia educational resource on the creative process used in Spanish paintings of the 16th and 17th centuries, through the making of replicas and their audio-visual recording. This content, intended to optimize the non-contact learning process, pretend to register the intermediate stages that are hidden under the final painting. Thus, another associated objective is the implementation of a new educational resource that allows non-contact learning; it maintains a transversal perspective, so it can be applied to various courses of the degree.

On the other hand, another specific objective is to complete a collection of drawing and painting materials used in the 16th-17th centuries, all of them necessary for the preparation of the painting replicas (Fig. 3). That involves the recovery and, even the manufacture, of disused materials (for example, animal glues, old grinding stones, seal-hair brushes or ancient priming knives) (Bruquetas 2002). In the future, these materials prepared following the old recipes can also be used to carry out a comparative study with the original painting materials.



Fig. 3. Preparation of ancient materials following the original recipes: Cola de guantes (glove glue) (left) and willow charcoal (right)

Besides, during the course of the educational experience, interesting goals related to knowledge transfer are also being obtained. In this way, the "know-how" of the group on traditional painting techniques has made it possible to connect with relevant museums than are interested in the old painting practices. This implies a notable motivation and involvement increase of both the team and the students.

Project Steps and Learning Activities

The education Project has been planned in four fundamental stages, with varied learning activities, as shown in the following table:

STEP		LEARNING ACTIVITIES
1. Selection of the replicas to be executed, according to the procedures described in old treatises	Study of the old documentary sources and determination of the paintings to be done	Study and compilation of documentary and original sources on traditional painting supports: canvas and wood panels
		Study and compilation of old preparation layers recipes: <i>Aparejos</i> and <i>Imprimaciones:</i> Almagra and oil, <i>albayalde, azarcón</i> y charcoal black, <i>Sevilla's mud</i> , linseed oil and <i>albayalde.</i> Tools and auxiliary equipment
		Study of Technical Documentation: Infrarred reflectography Compilation of painting and drawing treatises
		Compilation of treatises on ancient paint layers and technical studies: Binders and historical pigments
2. Manufacture and Preparation of Ancient Painting Materials.	Buiding supports, drawing materials, brushes, paintings and auxiliary tools	Manufacture of ancient Supports: Canvas and Wood panels Soportes
		Manufacture of Primings or <i>Aparejos</i> (<i>Gacha</i> preparation and sanding with pumice stone, gesso and glove glue, <i>cernada</i> and glove glue, cold glue priming with priming knife)
		Manufacture and preparation of Imprimaciones : Almagra and oil, albayalde , azarcón y charcoal black, Sevilla's mud , linseed oil and albayalde.
		Underdrawing (Designs or <i>dibuxos</i>) materials: stencils, <i>calcos,</i> black chalk, silverpoint, <i>clariones</i> and <i>ocreones</i> .
		Manufacture of Paints: tempera (egg, glue and casein) and oil binders with historical pigments
3. Performance of the painted replicas	Supports	Sizing and glueing
		Priming the support
	Making Underdrawings	Tracings
		Stencils
		Grids
		Dibuxos
	Painting Layers	Rasguños (outline, sketches)
		Final painting performance

4. Recording of the drawing materials and paints manufacture and painting process.

Conclusions

At the university level, it is essential to incorporate new educational strategies in order to optimize the learning process. This experience is an example of the application of new strategies, in which the study of a specific topic - in this case, the 16th-17th centuries painting techniques- is approached from a practical, transverse and cooperative perspective.

As it has been shown, the multidisciplinary team - which incorporates conservators, chemists, art historians, and technicians - promotes cooperative work that is translated into the acquisition of skills by students. Besides, the group is made up of participants from different educational levels - teachers, graduates, and undergraduate students - which establish interesting learning synergies. On the other hand, the participation of graduates in the working group is an additional motivation for current undergraduate students, since it allow the visualization of acquired skills during the degree studies.

Also, the educational project optimizes, on the one hand, the face-to-face learning at the current course and increases its practical component. On the other hand, and given that all processes are being registered to develop a new virtual content, it will also mean the improvement of non-contact resources for future courses. This type of educational resources is also of great interest for students with special educational needs and allows flexibility in the teaching-learning processes, with the consequent optimization of work times and study planning.

On the other hand, this educational resource aims to favor the involvement of the students in the self-learning process. It is clear that new generations are accustomed to the use of virtual contents, so it is intended to connect their behavioral habits with the acquisition of skills.

Finally, thanks to this educational project, several materials and painting replicas following old recipes and treatises are being performed. These replicas would allow their comparative study with other original paintings; this fact is encouraging the transfer of knowledge to museums and collections interested in the project. In addition, it should also be noted that at the Degree in Conservation of Cultural Heritage, supervised students restore paintings from this period, so an additional transfer of knowledge is also been established.

Acknowledgments

Innovative Teaching Project 27/2019-20 (field Arts and Humanities) funded by the Complutense University of Madrid, and to all of the members of the research team.

References

- Bruquetas Galán, R. (1998). Reglas para pintar. Un manuscrito anónimo del siglo XVI. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24, 33-44.
- Bruquetas Galán, R. (2002). *Técnicas y Materiales de la Pintura Española en los Siglos de Oro.* Madrid: Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispano.
- Cennini, C. Pérez-Dolz, F. (1968). *Tratado De La Pintura: (El Libro Del Arte). [3A. ed.].* Manuales Meseguer. Barcelona: Suc. de E. Meseguer.
- Céspedes, P. (1608). Poema de la Pintura. In Ceán Bermúdez, 1965. Apéndice del Diccionario, pp. 324-352.
- Gayo, M. D., Jover de Celis, M. (2010). Evolución de las preparaciones en la pintura sobre lienzo de los siglos XVI y XVII en España. *Boletín del Museo del Prado*, tomo XXVIII, n. 46.
- Pacheco, F., Sánchez Cantón, F. J. (1956). *Arte De La Pintura*. Ed. del manuscrito original acabado el 24 de enero de 1638. Madrid: Instituto de Valencia de Don Juan.
- Palomino de Castro y Velasco, A. (1655-1726). El Museo Pictorico, Y Escala Óptica: Teórica de la Pinture, En que Se Describe Su Origen, Esencia, Especies y Qualidades, Con Todos Los Demas Accidentes Que la Enriquecen E llustran. Y Se Prueban Con Demonstraciones Matematicas Y Filosoficas Sus Mas Radicales Fundamentos. Madrid: Imprenta de Sancha.

El proyecto hecho investigación. La innovación educativa de Second Round

María José Gómez Aguilella

Directora y profesora en Universidad Internacional de Valencia (VIU), España

Resumen

Los cambios educativos están afectando negativamente a su parte más humanística, este hecho se observa con el número menor de profesorado y con la formación ofrecida a los alumnos. Aunque, por otro lado, las especializaciones de profesorado en estos ámbitos están aumentando, haciendo que sea más difícil su acceso a la enseñanza. Para paliar esta situación se ha realizado un proyecto, el cual se convierte en investigación dedicada a la innovación educativa. Este proyecto lleva por nombre Second Round. Con la visibilización de esta situación de deterioro se pretende que la sociedad pueda actuar unida con más fuerza, defendiendo esos ámbitos tan necesarios para la ciudadanía.

Palabras Clave: proyecto, innovación, educación.

Introducción

Las leyes educativas han ido confiriendo cada vez menos entidad a la educación artística. Con la última ley educativa promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, conocida como la LOMQE (LOMCE en castellano, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), la situación que se vive alrededor del arte en los institutos de Secundaria la convierte en una materia prácticamente residual, que únicamente sigue figurando al umbral de la optatividad, un primer paso que podría suponer una paulatina presencia ínfima del profesorado especialista.

Los centros de Secundaria son testigos directos de la desaparición progresiva de la educación en artes. Cada curso hay menos horas impartidas por profesorado de Dibujo, y existen menos oportunidades porque los alumnos puedan cursar materias artísticas. En la Educación Secundaria Obligatoria se trata mayoritariamente de manera optativa con dos horas semanales. De este modo, las oportunidades dentro del lenguaje artístico (al menos por el que afecta a aquello que denominamos artes visuales) son prácticamente las mínimas. Respecto a las modalidades de Bachillerato Artístico, también se están viendo afectadas en términos negativos, con menos asignaturas artísticas en los programas y constantes reducciones horarias. Esta situación afecta directamente al colectivo del profesorado de Dibujo, nombre con el cual se designa en Educación Secundaria para los docentes especialistas en educación artística. En los últimos años se ha visto reducido casi un 20% el número de docentes en Dibujo de los institutos de Secundaria valencianos (Huerta, 2017).

Aun así, destacar que, de forma paralela a esta disminución acentuada del profesorado de Dibujo en activo, cada año se forman al Máster de Profesorado de Secundaria de la Universitat de València prácticamente un centenar de alumnos en la especialidad de Dibujo (Huerta, 2013). Estos jóvenes (que desean ser futuros profesores en los centros de Secundaria) no tendrán prácticamente ninguna oportunidad de conseguir un trabajo estable con la situación actual que se vive en el entorno de la educación artística. Como que tampoco hay especialista en artes visuales en la etapa de primaria,

encontramos que buena parte de los alumnos de Secundaria de los institutos acaban sus estudios de escolaridad sin conocer prácticamente el lenguaje visual o las posibilidades de la creación gráfica y del conocimiento de las artes, puesto que el único especialista que tienen en arte y en imágenes es el profesorado de Dibujo, a estas alturas minimizado y en franco proceso de disminución paulatina.

No es fácil comprender esta situación, teniendo en cuenta que la sociedad actual es probablemente la más visual y visualizada de la historia (Smilan, 2016). Si asumimos que hay la intención de hacer desaparecer la educación artística a Secundaria, entonces resultará mucho más difícil de asumir desde la educación la realidad de los mundos hipervisibles de los medios de comunicación o de las redes sociales. Actualmente la mayoría de los mensajes que recibimos y buena parte del que consumimos pasa por la imagen. Encontraremos que gran parte del que observamos cada día nos aparece en forma de imagen por su gran potencial. Pero, si recibimos tantos mensajes y no somos críticos ni estamos atentos a disfrutar del banquete visual, tampoco sabremos producir de manera adecuada las imágenes que nos podrían interesar. Esta desavenencia entre el mundo educativo y la fruición consciente de las imágenes provoca que nos convertimos en una sociedad más fácilmente manipulable, una sociedad que no se cuestiona los mensajes visuales ni tampoco está preparada para producir y difundir sus propios dispositivos visuales. La educación artística, la educación en artes, la educación estética o la educación visual, constituyen potenciales territorios educativos y de vivencias en los cuales el alumnado podría avanzar en el conocimiento de su propio mundo, de los diferentes lenguajes visuales, y de todas las posibilidades que contiene la imagen como recurso comunicativo, identitario y estético.

También esta educación en artes ayuda a los estudiantes a desarrollar y fomentar su creatividad, cuestión transversal que potencia la implicación activa en todos los aspectos de la vida. Además, esta educación en artes nos ayuda a abrir la mente, a disfrutar del mundo mediático, y nos muestra una serie de valores que en otros ámbitos no se tratan (Yinzhong, 2017). Por lo tanto, si la educación artística sigue quedándose progresivamente fuera del currículum oficial, la sociedad, y especialmente el alumnado de Secundaria, pierde las posibilidades de hacer frente a los retos de la visualidad y la visibilidad en la sociedad actual.

Proyecto de innovación educativa

Por todos estos motivos hay que visibilizar el trabajo que se hace en los centros de Secundaria, para que la gente pueda conocer la situación que está viviendo (y sufriendo) la educación artística. Se trata de un tema que nos afecta a todos. Para mejorar se tiene que actuar antes de que sea demasiado tarde. A partir de esta realidad, que contrasta con el que habría que incorporar a la enseñanza de los adolescentes, se creó el proyecto "Second Round: Arte y lucha a los institutos valencianos", del cual se realizó todo un seguimiento para conformar así un material escrito y en imágenes que compila todo el que se ha vivido y se está viviendo.

El interés de la siguiente investigación radica al compilar y demostrar de manera materializada un estudio centrado en el proyecto "Second Round: Arte y lucha a los institutos valencianos". Este proyecto reivindica el papel de la educación artística a Secundaria, visibiliza el que trabajan en los centros los profesores de Dibujo y sus alumnos, y conciencia así a la sociedad de la situación que se vive en la educación en artes, una especialidad en la cual cada curso encontramos menos horas lectivas, transformando en optatividad sus contenidos, lo cual supone un paso atrás para una sociedad que volamos más libre y mès crítica. Por lo tanto, es de gran interés obtendré una investigación fijada en la comunicación del arte a la educación Secundaria. Para llegar a conocer todo el que se ha trabajado al proyecto, el cual ha movilizado 12 institutos de Secundaria de la provincia de València, además de una

exposición final al Centro Cultural La Nave (València) y acciones que siguen demostrando que Second Round está vive y que no parará hasta que la educación artística obtenga la presencia curricular que se merece. En el estudio se muestran las acciones e iniciativas que se han organizado, así como la manera en la cual se ha comunicado el arte. Se realiza un estudio de caso completo gracias a la observación directa y al hecho de formar parte activa del mismo objeto de investigación.

La importancia de abordar el tema desde toda su perspectiva ayuda de manera directa en el mismo desarrollo del proyecto de cara al futuro, puesto que sigue activo, para conocer todo el que ha significado, los resultados obtenidos, así como cuestiones a mejorar. Todo esto ayudará a seguir por un camino mucho más efectivo. Además, sirve como ejemplo de un proyecto de innovación educativa que hay que hacer crecer, que tiene que evolucionar y se tiene que ir tirando grande por expórtalo como idea reivindicativa. Los institutos de Secundaria se tienen que movilizar y tienen que comunicar a la sociedad el que se trabaja en los centros, la importancia de la educación artística y la figura clave que representa el profesorado de Dibujo como profesionales especialistas en imagen para el alumnado de las generaciones de los registros virtuales.

Conclusiones

La itinerancia del proyecto ha hecho que Second Round haya sido visto a diferentes comarcas de la provincia de València. De este modo, más profesorado otras poblaciones también han conocido el proyecto, así como se ha movido con conferencias y comunicaciones, conociéndose también en más centros universitarios. El proyecto Second Round y también esta investigación han sido esenciales para darle forma a las actividades que se iban sucediendo. Es único porque dentro del proyecto se ha confeccionado una película en la cual han participado 300 alumnos de varios centros, una película educativa de referencia. Es único por todos los resultados e investigaciones que está generando. Se trata de una investigación peculiar y posiblemente irrepetible. Ahora bien, confiamos que se realizarán más proyectos parecidos y que se podrán llevar adelante también trabajos y futuras tesis doctorales para animar el panorama de la educación artística. Es un trabajo especial, no es solo una tesis doctoral, forma parte de un proyecto mucho más grande que ha implicado a muchos agentes diferentes. Como que se trata de una vivencia personal que perdura en el tiempo, ha conseguido que Second Round formo parte directa de la vida de la doctoranda, y que, a la vegada, esta relatora formo parte de la vitalidad del Second Round. Se trata de un proyecto que tiene vida propia, sigue activo, es único y especial, por eso esta investigación constituye un documento también particular, que demuestra con mucho de respeto y admiración la pasión por el arte y por la educación.

Referencias

Fielding, M., Bragg, S. (2003). Students as researchers: making a difference. Cambridge: Pearson.

Gómez-Aguilella, M. J. (2018a). Comunicar l'art a l'educació secundària. El projecte second round (Doctoral dissertation, Universitat de València).

Gómez-Aguilella, M. J. (2018b). 2. Comunicar en las artes visuales para favorecer la implicación educativa en el cambio social. *Comunicación, paz y conflictos, 31*.

Gómez-Aguilella, M.J. (2018c). Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse. Mujeres Maestras del Perú. Editorial del CISE Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP Pontíficia Universidad Católica del Perú.

Huerta, R. (2013). Arte y educación en el contexto valenciano durante el periodo de democracia. En R. Calle (Ed.), Los últimos 30 años del arte valenciano contemporáneo (III) (156-193). Valencia: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia.

- Huerta, R. (2017). Acciones para reivindicar el futuro de la Educación Artística en Secundaria: el proyecto Second Round. *Revista Matéria Prima, 5*(3), 179-192.
- Huerta, R., Gómez Aguilella, M. J. (2018). Entornos educativos de complicidad en el proceso del proyecto Second Round. *REIRE Revista d'innovació i recerca en educació*, 12(1), 1-16.
- Smilan, C. (2016). Developing visual creative literacies through integrating art-based inquiry. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 89*(4-5), 167-178.
- Yinzhong, H. A. O. (2017). On the Cultivation of Art Design Values From the Perspective of Cultural Self-Confidence. *Cross-Cultural Communication*, *13*(8), 54-57.

La Glotodidáctica Teatral. El valor privilegiado del teatro en la enseñanza de idiomas

Donatella Danzi

Directora del Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España Docente en la Escuela Superior de Canto de Madrid, España

Resumen

El teatro sirve para enseñar idiomas. En la última década, los nuevos descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro abren nuevas perspectivas que conciernen a las bases biológicas del aprendizaje. Las nuevas investigaciones neurocientíficas sobre la unión cuerpo-mente-aprendizaje (Damasio, Rizzolati, Gallese), han iluminado la situación y tienen que hacer reflexionar a los docentes de idiomas y exigirles la búsqueda de nuevos horizontes pedagógicos y didácticos. ¿Puede el teatro contribuir en ello? ¿Qué aporta el teatro a la glotodidáctica? En la presente contribución al I Congreso Interdisciplinar y Virtual sobre Artes en la Educación se pretende reflexionar sobre el valor privilegiado del teatro en la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: teatro, didáctica, glotodidáctica teatral, idiomas, aprendizaje.

Introdución

La necesidad cotidiana de aprender nuevos idiomas y nuevos lenguajes es una de las características de nuestra era global y tecnológica. Conocer varias lenguas se convierte en una exigencia imprescindible en nuestra sociedad interconectada. Sin embargo, adquirir la competencia lingüística en un idioma no es suficiente y necesitamos aprender también el lenguaje no verbal y adquirir conocimientos socio-pragmáticos e interculturales para llegar a una verdadera competencia comunicativa. Del mismo modo, se requiere cada vez más, tanto en el ámbito escolar como en el empresarial, el desarrollo de las denominadas soft skills, competencias transversales que abarcan desde la autoconfianza y la capacidad de comunicación hasta la responsabilidad individual y el trabajo colaborativo, sin olvidar otras como la resolución de problemas y la apreciación por la diversidad.

Para responder a estos desafíos los profesores precisamos de una innovación y de nuevos instrumentos en la escuela para adaptarnos a las nuevas realidades de nuestro mundo. Muy relevante en este contexto, son los descubrimientos neurocientíficos del siglo XXI, que abren nuevos caminos de investigación y nos obligan a una reflexión que debería conducir a la búsqueda de nuevos enfoques y nuevas metodologías para la enseñanza. Dar respuesta a estos retos la glotodidáctica teatral investiga el valor pedagógico-didáctico de la utilización del teatro en la enseñanza de idiomas.

¿Qué es Glotodidáctica Teatral? ¿Qué función tiene dentro de la glotodidáctica?

La glotodidáctica teatral se ocupa de investigar si y cómo las técnicas teatrales pueden ser una herramienta eficaz para el aprendizaje de idiomas y qué componentes de las artes escénicas implicar para ayudar al docente y al alumno en esta misión.

Como la glotodidáctica, que es la ciencia de la educación lingüística, tiene un componente teórico y un componente operativo:

- El teórico, que investiga si esta metodología favorece los procesos de adquisición lingüística.
- El operativo, que se plantea sobre todo cómo el teatro puede ayudar a estos procesos.

A pesar de que los cursos que utilizan la glotodidáctica teatral están aumentando en todo el mundo, todavía no existe una extensa bibliografía en este campo y por esta razón que desde 2015 estamos organizando el Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España y el Festival Internacional de Teatro en Lengua Extranjera de Madrid que quieren profundizar el marco teórico y operativo para explicar el valor de la glotodidáctica teatral. Una investigación que estamos desarrollando a nivel teórico y práctico, para encontrar en los campos de las ciencias psicológica, neurocientífica, antropológica y lingüística, respuestas precisas sobre la validez del teatro para el aprendizaje de idiomas.



Figura 1. En la foto, algunos participantes del III Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España.

Este camino nos está llevando al descubrimiento de importantes referentes teóricos sobre los procesos de adquisición lingüística y a la consideración de nuevos enfoques glotodidácticos que utilicen las artes teatrales en su componente operativo.

Todos los ponentes del Congreso han reconocido que la actividad teatral tiene un gran valor en lo que respecta al aprendizaje y además permite la construcción de un sistema de valores fundado sobre el respeto a la persona, sobre la cooperación y sobre la tolerancia.

El juego "transicional" del teatro: un espacio lúdico y creativo para experimentar un nuevo idioma

El teatro y el juego gozan de una estrecha relación: ambos pertenecen al mundo del "como si", al "mundo posible". El teatro es, por excelencia, el juego de las relaciones y por lo tanto, de la comunicación y facilita un juego que podría definirse como "transicional". Encontramos el término "transicional" en el ámbito psicoanalítico gracias al pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicot que define el juego como un fenómeno "transicional", es decir, un conjunto de actividades con las que el sujeto experimenta, prueba y ensaya el paso de la dependencia a la autonomía. Para Winnicot, gracias al juego, el niño puede gradualmente emanciparse y sentirse una entidad distinta a la madre; el juego, entonces, ayuda a entrar en una fase de interrelación y elaboración de los símbolos arraigados en el mundo, creando así un espacio potencial y experimental donde la imaginación se convierte en una llave de acceso a la realidad. Y si en este espacio "transicional" el niño puede explorar y relacionarse con el mundo durante su infancia, en la edad adulta el juego representa el sustrato de la cultura, puesto que la experiencia cultural empieza al vivir de forma creativa, algo que en primer lugar se expresa con el juego. Para Donald Winnicott (1971:102) "es en el juego y solo mientras juega que el individuo, niño o adulto, es capaz de ser creativo y hacer uso de su completa personalidad y es solo en el ser creativo que el individuo se descubre a sí mismo."

El juego "transicional" del teatro puede ser un instrumento válido para aprender un idioma extranjero:

- El teatro, por sus propias características lúdicas y creativas, favorece la invención de un espacio "transicional" para distanciarse gradualmente y sin recelo de la lengua materna, experimentando el nuevo idioma y superando el temor a equivocarse.
- Gracias al teatro se puede crear un espacio creativo donde el aprendizaje se basa en el placer, un espacio donde la emoción y la creatividad ayudan al alumno a expresar por completo su personalidad.
- Con el teatro, gracias al juego simbólico, gracias al juego "transicional" del encuentro con el otro, y gracias al "como si" conseguimos crear un espacio donde se favorece la participación interpersonal de los alumnos.

El teatro para revalorizar la dimensión del cuerpo en el proceso de aprendizaje

La glotodidáctica teatral no subestima la importancia del cuerpo como sistema complejo de funciones donde los planos cognitivo-afectivo-sensorial están relacionados estrechamente entre sí. Carl Rogers (1973, p. 49) dice que hay dos clases de aprendizaje: "el aprendizaje de contenidos, sin significado, como las sílabas sin sentido, y el aprendizaje significativo. Con el primero interviene solo la mente, implica al individuo desde el cuello para arriba y desatiende los sentimientos o significados personales: en suma no compromete por completo la personalidad del alumno. En el extremo opuesto, en cambio tenemos el aprendizaje significativo basado en la experiencia y capacidad de despertar los intereses vitales del sujeto que aprende". A propósito de esto, el reciente hallazgo hecho por Rizzolatti y su equipo de las "neuronas espejo", inaugura nuevas vías para la glotodidáctica teatral y señala la importancia de los procesos cognitivos-emotivos, empático-comunicativos e imaginativos para el aprendizaje de los idiomas. El neurólogo portugués Antonio Damasio (1997) demuestra además que una visión cartesiana del aprendizaje es equivocada ya que la mente y el cuerpo son indivisibles. El estudioso de lingüística cognitiva George Lakoff (1998) explica el concepto de "mente encarnada" y afirma que también el razonamiento abstracto depende del sistema motor y de las emociones. Conocimiento y emociones son, por tanto, como afirma el neurólogo español Francisco Mora (2013), un binomio indisoluble fundamental para entender la esencia de lo que representa enseñar y aprender.

El valor privilegiado del teatro para el desarrollo de las competencias generales de los discentes

Dentro de la glotodidáctica teatral, las técnicas teatrales son una herramienta para la realización de un itinerario didáctico que conduce al aprendizaje de idiomas. Entre los diversos instrumentos, se incluye -aunque no necesariamente- la construcción de una puesta en escena, cuyo propósito no es la representación final, sino la posibilidad de crear un camino didáctico creativo, un proceso que conduce a la adquisición de un idioma.

El teatro es un medio, un instrumento y una estrategia para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias generales de mis alumnos. A través del teatro se quiere fomentar en los alumnos la motivación, la interacción dentro del aula, la confianza en uno mismo y en los demás, la creación de un grupo de trabajo sereno, colaborador y alegre, la capacidad de enfrentarse a los problemas y la voluntad de resolverlos, la capacidad de organizar el trabajo dentro de un proyecto común, la posibilidad de emocionarse y emocionar y las condiciones para crear juntos un espacio lúdico y creativo para experimentar el idioma extranjero con alegría y sin miedo. Siempre he evitado las lecciones unidireccionales y he deseado la participación activa de los alumnos El teatro nos abre la puerta a un trabajo creativo e integral donde la música, la escenografía, el vestuario, el espacio real e imaginario y la poesía del texto permiten entrar en una dimensión creativa y mágica que ayuda a los alumnos a expresar su personalidad sin complejos y los conduce a un nuevo conocimiento de sí mismos, a una unión más profunda con su mundo interior.

De acuerdo con Peter Brook (2005: 23): "El teatro es quizás una de las formas de arte más difíciles, puesto que se deben obtener simultáneamente y en perfecta armonía tres conexiones: los vínculos entre el actor y su vida interior, sus compañeros y el público."



Figura 2. En la foto, algunos participantes en el II Festival Internacional de Teatro en Lengua Extranjera de Madrid

Conclusión

Las investigaciones realizadas demuestran las ventajas en la utilización de los recursos teatrales en las clases de idiomas. Los resultados han sido evidentes: los estudiantes han aprendido un nuevo idioma divirtiéndose, con placer, adquiriendo, utilizando y mejorando sus competencias lingüístico-comunicativas, sus conocimientos culturales, sus habilidades colaborativas y relacionales. Los resultados alcanzados nos convencen y nos alientan a proseguir el camino y a profundizar en esta metodología. A través del teatro hemos podido elaborar y llevar a cabo un diseño didáctico apasionante y motivador, ya para el alumno, ya para el docente, basado en la interacción, la cooperación y aplicando una metodología multisensorial orientada a la acción. El teatro, evocador, cultural, emotivo, mágico, simbólico, colaborativo, intersubjetivo, socializador, en suma, educativo, es una válida estrategia glotodidáctica para la enseñanza de idiomas. Aprender un idioma extranjero es, como hacer teatro, el resultado de un juego de fuerzas intrínsecamente conectadas e inescindibles. Por todas estas razones seguimos organizando e investigando en el Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España. Un paso más para profundizar en esta metodología. Un paso más para reforzar colaboraciones para el desarrollo y la difusión de la glotodidáctica teatral en España.

Referencias

Balboni, P.E. (1994). Didattica dell'italiano a stranieri. Bonacci, Roma.

Balboni, P.E. (1999). Dizionario di glottodidattica. Perugia: Guerra Edizioni.

Balboni, P.E. (2015). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino, Utet.

Brook, P. (2005). La porta aperta. Torino: Enaudi Editore.

Consiglio D'Europa (2002). Quadro comune di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione. Firenze: La Nuova Italia.

Danzi, D., Danzi, G. (Dir.), (2016). Glotodidáctica Teatral. Ciudad Real: Ñaque Editora.

Danzi, D., Danzi, G. (Dir.), (2018). Glotodidáctica Teatral II. Ciudad Real: Ñaque Editora.

Danzi, D. (2016). Parla Italiano Facendo Teatro cumple 10 años. En Danzi D., Danzi G. (Dir.), *Glotodidáctica Teatral*, (11-22). Madrid: Ñaque Editora.

Danzi, G. (2016). El dispositivo teatral y la intersubjetividad en los caminos y en los procesos de aprendizaje. En Danzi D., Danzi G. (Dir.), *Glotodidáctica Teatral*, (33-38). Madrid: Ñaque Editora.

Eines, J., Mantovani, A. (1980). Teoría del juego dramático. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.

Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learnig. Oxford: Pergamon.

Lakoff, G., Johnson, M. (1998). Metafora e vita quotidiana. Milano: Bompiani.

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Madrid: Alianza Editorial.

Pallotti, G. (1998). La seconda lingua. Milano, Bompiani.

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). So quel che fai. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rogers, C.R.(1973). La libertà nell'apprendimento. Giunti Barbera.

Winnicott, D. W. (1971). Gioco e realtà. Roma: Armando.

Rogers, C.R.(1973). La libertà nell'apprendimento. Giunti Barbera.

Schumann, J.H. (1999). The neurobiology of affect in language. Oxford: Blackwell.

Titone, R. (1981). La ricerca in Psicolinguistica Applicata e in Glotodidattica. Bulzoni: Roma.

Procesos ancestrales y de reconocimiento de la cultura. Como herramienta base para la apropiación de conocimientos en la infancia, adolescencia y adultez

Heidy Vihaney Farias Fernandez

Bogotá, Colombia

Resumen

Como psicóloga, tuve la oportunidad de identificar desde lo ancestral, como se vive el proceso de aprendizaje, al ser interiorizado por medio de prácticas orales vinculadas al arte, dando significado al conocimiento adquirido en la vida diaria del que aprende. En mi experiencia con las comunidades indígenas Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta y el Asentamiento Muisca en Cota — Cundinamarca (Colombia). Evidencié sus procesos para él aprendizaje; en donde los mayores, entregan sus conocimientos a los jóvenes y estos saberes ancestrales son mantenidos por medio de la tradición oral. Así mismo en la cultura Hindú por medio de la práctica del Hatha Radja Yoga, he podido identificar como hilan el conocimiento a prácticas experienciales desde la concentración y la meditación con herramientas como el canto. Entendiendo así la relevancia de rescatar nuestras prácticas ancestrales, como herramientas de la apropiación del conocimiento desde la infancia hasta la adultez.

Palabras clave: Ancestralidad, Aprendizaje, Apropiación del conocimiento.

Abstract

As a Psychologist, I had the opportunity to identify from the ancestral, how the learning process is lived, to be internalized through oral practices linked to art, giving meaning to the knowledge acquired in the daily life of the learner. In my experience with the Kogui indigenous communities of the Sierra Neva – Santa Marta and the Muisca settlement in Cota – Cundinamarca (Colombia). I demonstrated their processes for learning; where the elders give their knowledge to the Young and this ancestral knowledge is maintained through oral tradition. Also in the Hindú culture through the practice of Hatha Radja Yoga, I have been able to identify how they spin knowledge to experiential practices from concentration and meditation with tools such as singing. Understanding the relevance of rescuing our ancestral practices, as a tools for the appropriation of knowledge from childhood to adulthood.

Keywords: Ancestrality, Learning, Appropriation of knowledge.

Introducción

Desde la experiencia, si no se tiene una claridad académica, es difícil argumentar aquello sobre lo que se tiene conocimiento, si este no es reconocido; sin embargo, la experiencia misma es la base del conocimiento, suena algo ¡paradójico! -Como cuando estas de viaje y en un momento dado sientes que conoces el lugar; ¿Qué es lo primero que la persona identifica como suyo? "Un conocimiento arraigado desde la experiencia"- "lo comento, -desde mi experiencia". En ese instante, el conocedor no cita a un autor, tampoco recuerda con exactitud el momento justo o la teoría con la cual adquirió este

conocimiento; sin embargo, dentro de sí, él sabe, que conoce ese lugar, que lo está viendo o remembrando por segunda o tal vez por muchas veces más, tampoco tiene conciencia del número exacto en el cual ha pensado sobre ello. Solamente, en ese breve instante se generó el "darse cuenta" de dicho conocimiento y este recuerdo se convierte en una herramienta para desenvolverse en ese lugar en el que se está de viaje.

¿Cómo nos gustaría aprender?

Aquí es donde nace el planteamiento problema: ¿Cómo podemos resignificar el aprendizaje, desde nuestras memorias e identidad? ¿Cuál sería la metodología por seguir, para resignificar el aprendizaje desde lo vivido? En esta búsqueda hemos pasado por varios estadios de como impartir el conocimiento; recordemos que en Colombia "Hacia finales del siglo XIX, especialmente con el auge de las escuelas normales, cada vez era mayor el llamado a revisar el sistema de gobierno de los niños y niñas en las escuelas. En documentos oficiales como decretos o expedientes dan cuenta de algunos casos" (Rengifo Correa, y otros, 2015).

De acuerdo con estos expedientes el método inicial para asegurar que los jóvenes conservaran la disciplina y pudieran "aprender" era el establecimiento de un castigo, muchas de las veces, podía ser un castigo físico de acuerdo con la falta, y en ese entonces esta era la manera de asegurar que los jóvenes en un dado caso tuvieran en su memoria de conocimiento, las herramientas necesarias para la solución de un problema explicito. Sin embargo, al momento de evaluar la totalidad de temas vistos, lo más probable es que los jóvenes no pudieran contestar con claridad la totalidad de conceptos enseñados, a pesar de recibir premios o castigos.

Luego la educación fue evolucionando al ejercer el aprendizaje en los jóvenes por medio del elogio y la censura; en donde estas se hacían públicas. Para ejercer una presión social sobre el estudiante; quien no aprendía era desprestigiado frente a sus compañeros, por el contrario, quien cumpliera con los requisitos era felicitado o premiado frente a sus compañeros; lo cual comenzó a generar una rivalidad entre ellos y el ejercicio de la competencia.

Poco a poco se abandonó el castigo físico y se emplearon las censuras públicas, dando espacio a otro tipo de metodologías en las aulas de clase, tales como actividades continuas que permitieran al estudiante estar inmerso en la búsqueda de aprobación, es así como "La opinión de la escuela hacía referencia a la "opinión pública". Los "instintos sociales del niño" harían que buscara la aprobación de sus conductas por parte de la sociedad. Este medio era más apropiado para que el maestro lograra una influencia general en su grupo. La actividad hacía referencia a que el niño era una "fuente de actividad espontánea". El maestro no podía desconocer que el niño en cualquier momento tendría que desahogar su naturaleza (Rengifo Correa, y otros, 2015)". Por lo tanto, los maestros eran guiados a mantener ocupados a los niños para evitar la indisciplina en su "actividad espontanea al desahogar su naturaleza" y se promoviera el "aprendizaje" de una manera organizada y sistemática, teniendo como prioridad el silencio y la disciplina, mas no el aprendizaje.

Pareciera que en ese momento había una desatención de lo que se remite ahora como herramienta del aprendizaje, indicando la expresión corporal y emocional como elemento base del conocimiento y la compresión de los conceptos técnicos para la vida practica en la convivencia con el otro y consigo mismo, llegando al concepto de Inteligencia emocional¹ que tiene que ver con el equilibrio de las emociones y la coherencia al expresar las mismas en las diferentes situaciones. Así, el estudiante

¹ la inteligencia emocional constituye un proceso de aprendizaje mucho más lento que prosigue durante toda la vida y que nos permite ir aprendiendo de nuestras experiencias (Goleman, 1998).

al expresar sus emociones en un entorno educativo de manera encausada hacia el aprendizaje podría en el interactuar con su grupo social, afianzar el conocimiento permitiendo una mayor recordación de lo aprendido. "Esto significa que el grupo es un espacio para reconocer y socializar las experiencias. Socializar las experiencias quiere decir ponerlas en común, e intentar vivir juntos no sólo las experiencias sino el proceso" (Beristain & Riera, 2003). Esto nos lleva a construir conocimiento con él otro, en el entorno y el contexto en el cual se desenvuelve aquel que está aprendiendo.

En este proceso que vive aquel que aprende, su cerebro reacciona y conecta, asociando conceptos con experiencias y compartiéndolas con el otro, completando el ciclo del aprendizaje al entregar este mismo; Como por ejemplo: lo que se aprendió desde la infancia, de la madre de su madre y la madre de la misma y el padre de su padre y el padre del mismo; por medio de las neuronas espejo que imitan generación a generación lo que observan de sus cuidadores, de su entorno y de su interacción con el medio ambiente. Como podemos ver varios investigadores han escrito sobre ello, resaltando su importancia. "Hace ya tiempo que sabemos que el aprendizaje por imitación constituye el principal camino del desarrollo infantil, pero el descubrimiento de las neuronas espejo explica el modo en que los niños pueden aprender a través de la mera observación. De este modo, la observación va grabando en su cerebro un repertorio de emociones y conductas que le permiten conocer el modo en que funciona el mundo" (Daniel, 2006). Observaciones que no solamente pueden surgir de un canal visual; también en un canal auditivo y kinestésico (Refiriéndose al aprendizaje por medio de las sensaciones y expresar las mismas al contacto físico o movimiento del cuerpo).

Retomando el concepto de Inteligencia emocional e inteligencia social². En donde el individuo tiene la capacidad de relacionarse de manera positiva en su entorno. Traigo a colación el trabajo realizado dentro de la vivencia etnográfica en las distintas concepciones de los rituales³ (usos y costumbres) en diferentes comunidades indígenas⁴. En donde pude identificar, que, dentro de las enseñanzas dadas, Estas mismas ya cuentan con este conocimiento al integrar la capacidad de entender las reglas, procedimientos y la habilidad de entrar en sincronía⁵ con los demás, haciendo uso de las virtudes del corazón, para trascender el concepto del aprendizaje, al concepto del vivir bien. Es decir, este conocimiento no es solo por conocer, es con un propósito claro⁶. Por medio del compartir cantando, danzando y declamando desde lo más profundo de su sentir. Convierten el conocimiento en un elemento significativo para la comunidad, lo cual genera un alto impacto en el desarrollo de lo aprendido.

² Inteligencia social que incluye la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones. Si los individuos socialmente más inteligentes presentan una mayor supervivencia de su progenie —y son, por tanto, los más "aptos"— la naturaleza terminará seleccionando aquellos cambios cerebrales que se muestren más útiles para afrontar las complejidades de la vida en grupo. (Goleman, 1998)

³ La obligación ritual en la sociedad mapuche es fundamental y las enfermedades surgen por no cumplir con los rituales comunitarios. Cumplir con las normas va desde no aceptar alimentos de extraños hasta que los hombres no entablen relaciones con mujeres desconocidas. Esto nos muestra que la cultura mapuche tiene un gran control sobre cada individuo. Y cuando la integración de la comunidad está en peligro, estas normas aumentan su rigidez. (Huanacuni Mamani, 2010)

⁴ Por medio del trabajo de investigación realizado al pertenecer a la línea de investigación en Psicología Ancestral Indígena de la Universidad Cooperativa de Colombia – Bogotá, Colombia.

⁵ La coordinación o sincronía constituye el tercer ingrediente fundamental de la fórmula del rapport de Rosenthal, que habitualmente discurre a través de canales no verbales tan sutiles como los movimientos corporales, el ritmo y la sincronía de la conversación. Las personas que han establecido un buen rapport se sienten bien y expresan libremente sus emociones. (Daniel, 2006)

⁶ Aunque con distintas denominaciones según cada lengua, contexto y forma de relación, los pueblos indígenas originarios denotan un profundo respeto por todo lo que existe, por todas las formas de existencia por debajo y por encima del suelo que pisamos. Algunos lo llamamos Madre Tierra, para los hermanos de la Amazonía será la Madre Selva, para algunos Pachamama o para otros como los Urus que siempre han vivido sobre las aguas será la Qutamama. Todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el vivir bien que podemos sintetizar en: "Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto". (Huanacuni Mamani, 2010)



Figura 1. Danza - Comunidad Kogui. Chamanismo Ancestral en el encuentro del sí mismo. Semillero de ciencias ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Sierra Nevada de Santa Marta - Colombia



Figura 2. Escultura tallada en Madera por artesanos de las etnias Inga y Camëntza en Sibundoy - Putumayo Colombia. Chamanismo Ancestral en el encuentro del sí mismo. Semillero de Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Sibundoy - Putumayo Colombia

Al nivel cerebral estos rituales indígenas integran la vía superior y vía inferior "Entendiendo que, en el cerebro, en la vía superior está el lóbulo temporal encargado de la capacidad de entender las reglas, procedimientos, normas y en la vía inferior está la amígdala encargada de la empatía, el in-

⁷ Ésta es una anécdota que suele emplear Joseph LeDoux para ilustrar la diferencia existente entre la vía superior y la vía inferior. La amnesia de la mujer estaba causada por una lesión en el lóbulo temporal (que forma parte de los circuitos de la vía superior) pero su amígdala (un nódulo central de la vía inferior), se hallaba intacta. Es por ello que, aunque su lóbulo temporal no podía recordar lo que acababa de sucederle, la amenaza de la tachuela se hallaba tan profundamente grabada en los circuitos de su amígdala que, si bien no reconoció al doctor, sabía perfectamente que no debía confiar en él. (Daniel, 2006).

terés por los demás, la escucha atenta y las virtudes del corazón". Las cuales se refieren; en el cerebro están conectadas:

Para comprender la comunidad desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, es importante comprender desde la estructura ancestral. En aymara, por ejemplo, la primera palabra que se enseña es Jiwasa que significa nosotros, la primera persona no es "yo" (como enseña occidente), "lo primero es nosotros (Jiwasa) y nosotros es la montaña, las plantas, los insectos, las piedras, los ríos, todo es nosotros". Jiwasa literalmente significa "nosotros", y en un significado más profundo significa "muero yo para unificarme con el entorno" (Huanacuni Mamani, 2010).

Es decir, cuando se realiza un círculo de palabra (metodología empleada para transmitir el conocimiento de manera oral de generación en generación), no solamente se imparte una tradición oral
magistral, en donde el taita, abuelo o chaman, conocido como líder de la comunidad Indígena, explica
su experiencia. Realmente "el abuelo, tatúa sus palabras en quienes lo escuchan" y así mismo el final del ritual tiene una reafirmación del conocimiento adquirido por medio del tocar una armónica un
tambor, cantar y danzar; Estos sonidos llevan a la reflexión a la comunidad y se genera un espacio en
donde, las personas llevan a su contexto lo aprendido en el círculo de palabra con el abuelo.



Figura 3. Carnaval Kalusturinda - Fiestas del perdón de los Cabildos Inga de Colón y de Santiago. Chamanismo Ancestral en el Encuentro del sí mismo. Semillero de Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Putumayo - Colombia

Yendo en revisión en las prácticas de otras culturas, cuando se está inmerso en el Yoga⁸. Podemos iniciar la practica con una meditación⁹, esta tiene varios componentes que ayudan al practicante a aquietar la mente y así mismo a activar otro tipo de herramientas sensoriales que nos permiten conocer el mundo, tales como la respiración, la ensoñación y en general percibir distinto, este fenómeno se da de forma natural e individual para cada practicante. Para luego conectar el cuerpo, lo cual incluye el cerebro "el procesador de todo lo que ingresa por todos los canales del cuerpo" y ser un todo integrado,

⁸ Yoga es el cese de (la identificación con) las fluctuaciones (que surgen dentro de la) la conciencia (Pág. XXVI), Yoga es el proceso de limpiar el habito de la identificación con estas fluctuaciones (Pág. XXVIII), Las fluctuaciones mentales son "Las distracciones mentales, son esos movimientos que nos hacen olvidar o perder nuestra conciencia interior. Cuando nos quedamos muy absortos en nuestros pensamientos y perdemos nuestro equilibrio, pueden incluso producirse otros efectos colaterales en nuestras emociones, como desesperación, ansiedad, agitación del cuerpo físico o ausencia de calma, incluso respirando. (Pág. XXIX)" (Govindan, 2000)

⁹ Sumersión, de la concentración y de la realización de la experiencia interna. (Jung, 1976)

igualmente vincular la "Vía superior y la vía inferior¹0", en una comparación a riesgo de sonar soez o no estar en lo cierto; igualmente se encuentran en la búsqueda de un todo integrado del Buen Vivir / Vivir Bien11. Para ello en la mayoría de las prácticas se busca interpretar un sonido repetidas veces para interiorizar el conocimiento, y estudiar sin saber que estas estudiando12, "Esta armonía trae concentración. La cual se compone de sonidos que generan a su vez una vibración interna en el practicante, que llega a transformar el entorno desde las acciones de él practicante", esta armonía permite preparar al estudiante para la práctica, y encuadrar el espacio de manera propicia para recibir este nuevo conocimiento que viene de sí mismos y de percibir el mundo desde un equilibrio mental y físico.



Figura 4. Yoga de la Casa al Parque, Resignificación de espacios protectores para la niñez y población en general. Practica de Yoga, previa a taller - Derechos de la mujer. Programa de estímulos 2019 "Iniciativas culturales para la convivencia 2019: experiencias culturales para la convivencia en parques para todos" de la Secretaria de Seguridad, Alcaldia Mayor de Bogotá, Colombia



Figura 5. Practica de Yoga, previa a taller - Planes de vida. Yoga de la casa al Parque. Resignificación de espacios protectores para la niñez y población en general. Programa de estímulos 2019 "Iniciativas culturales para la convivencia 2019: experiencias culturales para la convivencia en parques para todos" de la Secretaria de Seguridad, Alcaldia Mayor de Bogotá, Colombia

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, quisiera destacar el esfuerzo que se tiene desde estas culturas por realizar un encuadre de un medio favorable para el aprendizaje; refiriéndose no solo al encuadre externo, como un salón de clases o el espacio en donde se aprende, si no, al encuadre hacia el interior de aquel que desea aprender; teniendo una preparación para recibir el nuevo conocimiento y volverlo experiencia para apropiarse de este. Ya sea en el círculo de palabra como en las diferentes comunidades indígenas, como en la meditación en las ciencias de oriente o en la expresión corporal por medio del canto, la danza o el movimiento utilizada en las diferentes culturas ancestrales. En donde al apropiarse del conocimiento se genera un criterio de toma de decisiones frente a lo que el entorno ofrece. En una variedad de posibilidades en este mundo lleno de abundancia, donde puede llegar de manera abundante cualquier cosa a los jóvenes.

¹⁰ Ibidem. Nota al pie 5. (Daniel, 2006).

¹¹ Ibidem. Nota al pie 7. (Huanacuni Mamani, 2010)

^{12 &}quot;Sólo tienes que recitar algún mantra; no necesitas estudiar". Yo no se lo aconsejo a nadie, ni a los laicos ni a los principiantes ni a los monjes. Creo que, si estás realmente decidido a practicar el darma del Buda, a seguir el camino budista, tienes que estudiar. Sin saber, ¿cómo podemos transformar nuestra mente? Sería muy difícil. (Lama, 2004).



Figura 6. Aprendiendo a Tejer en el Paramo el Verjon con la Comunidad Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta. Chamanismo ancestral en el encuentro del sí mismo. Semillero Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Paramo el Verjon, cercanias de Bogotá - Colombia



Figura 7. Malocas Acentamieto Muisca de Cota - lugar de circulo de palabra. Chamanismo Ancestral en el encuentro del sí mismo. Semillero de Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia. Cota — Cundinamarca

Por lo que se propone una metodología de aprendizaje planteada desde lo significativo, pero no solamente lo significativo frente a que despierte interés en los jóvenes, si no, también frente a las raíces de su identidad. Poderlo decir por medio del arte, ya sea: cantando, pintando, danzando o meditando. Para que este aprendizaje quede grabado en nuestra inteligencia emocional y social, que tiene la capacidad de seguir alimentándose y seguir alimentando al entorno, y así cuando llegue el momento indicado; todos estos conceptos y herramientas adquiridos afloren en el criterio de el niño, el joven y el adulto; y solo así, así no se tenga un marco teórico extenso. Pero sí, de alguna manera no llegar a tener vacíos de identidad, y mantener principios que permitan convivir en paz consigo mismos y con los demás, con un criterio propio de lo que se es, respetando el proceso individual de cada estudiante, recuperando el arte de la tierra, para la tierra. Desde la conexión empática del estudiante por el conocer y su expresión integrada en su inteligencia emocional, social y racional.

Conclusión

Estamos en un escenario donde se hace necesario continuar en la recreación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, seguir construyendo herramientas que nos integren; y seamos individuos llenos de conocimientos, textos, citas bibliográficas, pero también llenos de emoción por la vida, de principios, de identidad y así como lo hacen diversos abuelos indígenas y sabios del Yoga; sellar este nuevo conocimiento con un elemento que una la razón, con la emoción, con el sentir y el actuar. Creando personas llenas de coherencia. En búsqueda de la inspiración, intuición, y la sensibilidad¹³ ¿Tú, qué has aprendido, cómo lo has aprendido y cómo te gustaría seguir aprendiendo? A mí, "El arte me ayuda a comprender y a despertar en mi verdadero yo, resignificando el aprendizaje como propio, desde mi sentir y - lo que significa para mí, en comparación a lo que necesito aprender, transmitiéndolo y enseñando a otros. Como una "herramienta nacida de mí, para mí, hecha a mi medida, para la medida de otros", Que a su vez puedo compartir y hacerla útil para la comunidad en la que me encuentro".

¹³ Aunque es un concepto cosmogónico indígena, la siguiente definición de creatividad y contexto otorga una apropiada aproximación: "es valorar creativa mente nuestra relación con el entorno (lo ecológico, la madre tierra), pero también reconocer su valor y sus posibilidades para el desarrollo de la educación. La cultura y los fenómenos intersubjetivos y sociales que muchas veces los observamos en forma indiferente como caóticos, desordenados e incomprensibles" (Vargas, J., 2003). (León Romero, 2010)

Agradecimientos

A mis padres, mis hermanos y sobrino. Los amo por darme la vida y hacerme sentir viva en el devenir de la existencia. A las autoridades espirituales de los territorios Muisca, de la Sierra Nevada de Santa Marta y Putumayo. Abuelos y ancestros de estas tierras y tierras de otros linajes, A los docentes que me han acompañado en mi formación; Luis Eduardo León Romero en mi formación profesional y en mi practica formativa de Yoga a Sri Andrei Ram Om, Laura Alvarez. Sat Purkh Kaur y Rodrigo Restrepo Ángel. Guru Dip Singh. Por supuesto también a amigos que han estado y están en el camino, que día a día hacen parte de mi vida y me alimentan con su compartir y alegría.

Referencias

- Beristain, C. M., Riera, F. (2003). Afirmación y Resistencia. Barcelona: LA LLEVIR -VIRUS.
- Daniel, G. (2006). Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas. Barcelona: Kairos.
- Farias Fernandez, H. V. (s.f.). Aprendiendo a Tejer en el Paramo el Verjon con la Comunidad Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Chamanismo ancestral en el encuentro del sí mismo*. Semillero Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Paramo el Verjon, cercanias de Bogotá Colombia.
- Farias Fernandez, H. V. (s.f.). Carnaval Kalusturinda Fiestas del perdón de los Cabildos Inga de Colón y de Santiago. Chamanismo Ancestral en el Encuentro del sí mismo. Semillero de Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Putumayo - Colombia.
- Farias Fernandez, H. V. (s.f.). Danza Comunidad Kogui. *Chamanismo Ancestral en el encuentro del sí mismo*. Semillero de ciencias ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Sierra Nevada de Santa Marta Colombia.
- Farias Fernandez, H. V. (s.f.). Escultura tallada en Madera por artesanos de las etnias Inga y Camëntza en Sibundoy Putumayo Colombia. *Chamanismo Ancestral en el encuentro del sí mismo*. Semillero de Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Sibundoy Putumayo Colombia.
- Farias Fernandez, H. V. (s.f.). Malocas Acentamieto Muisca de Cota lugar de circulo de palabra. *Chamanismo Ancestral en el encuentro del sí mismo*. Semillero de Ciencias Ancestrales, Universidad Cooperativa de Colombia, Cota Cundinamarca.
- Goleman, D. (1998). La practica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairos S.A. .
- Govindan, M. (2000). Kriya Yoga Sutras de Patañjali y los Siddhas. Quebec, Canada: Kriya Yoga Publications.
- Grupo OM, C. d.-B. (s.f.). Yoga de la Casa al Parque, Resignificación de espacios protectores para la niñez y población en general. *Practica de Yoga, previa a taller Derechos de la mujer*. programa de estímulos 2019 "Iniciativas culturales para la convivencia 2019: experiencias culturales para la convivencia en parques para todos" de la secretaria de seguridad, alcaldia mayor de Bogotá, Colombia.
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofia, politicas, estrategias y experiencias regionales andinas .* Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indignas CAOI.
- Jung, C. G. (1976). Formaciones de lo Inconsciente. Buenos Aires: Paidos.
- Lama, D. (2004). Adiestrar la mente. España: Ediciones Dharma.
- León Romero, L. E. (2010). Chamanismo ancestral indígena en el encuentro del sí mismo. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rengifo Correa, Á. A., Árias Gómez, D., Martinez Mora, N., Castañeda Rojas, G., Velásquez León, L. F., Gil Chaves, D., Garzón Rayo, O. (2015). *Escuela y educación superior: temas para la reflexión.* (B. Y. Sánchez, Ed.) Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Uribe, C., Grupo OM. (s.f.). Practica de Yoga, previa a taller Planes de vida. *Yoga de la casa al Parque*. Yoga de la Casa al Parque, Resignificación de espacios protectores para la niñez y población en general. En el programa de estímulos 2019 "Iniciativas culturales para la convivencia 2019", Bogotá, Colombia.

Música y Ceguera: escenarios de la inclusión artística

Lorena María Peugnet Díaz

Universidad Politécnica de Valencia, España Música y Ceguera, México

Resumen

Música y Ceguera tiene como principal misión promover el interés y la conciencia social en torno a la diversidad visual y la inclusión a través de la música y otras artes. El Festival Internacional cada año contempla conciertos, talleres para todas las edades, conferencias y demás actividades creativas, inclusivas y artísticas, a cargo de destacados artistas ciegos y visuales de la escena profesional del mundo. Las sedes con las que cuenta son espacios emblemáticos de la arquitectura mexicana y su historia, como el Palacio de Bellas Artes, el Complejo Cultural Los Pinos, la Biblioteca Vasconcelos o el Centro Nacional de las Artes. Música y Ceguera da visibilidad a intérpretes ciegos; recupera y difunde el patrimonio histórico musical de compositores ciegos de otras épocas; fomenta la enseñanza integral de música con recursos especializados como la musicografía braille y propicia el respeto, la solidaridad y la unión social desde el arte.

Palabras clave: inclusión, patrimonio, producción, música y ceguera.

Introducción

Música y Ceguera tiene como principal misión promover el interés y la conciencia social en torno a la diversidad visual y la inclusión a través de la música y otras artes. Cada año se realiza en México el Festival Internacional Música y Ceguera que da cabida a decenas de conciertos y talleres para todas las edades, conferencias y demás actividades creativas, inclusivas y artísticas, a cargo de destacados artistas ciegos y visuales de la escena profesional del mundo. Las sedes con las que cuenta son espacios emblemáticos de la arquitectura mexicana y su historia, como el Palacio de Bellas Artes, el Complejo Cultural Los Pinos, la Biblioteca Vasconcelos o el Centro Nacional de las Artes.

Contexto e historia

Actualmente Música y Ceguera es un referente cultural en México con un gran impacto en audiencias pues contribuye a la difusión y conservación del patrimonio musical de compositores e intérpretes con diversidad visual. Dentro del marco de sus actividades e iniciativas enriquece la oferta cultural con producciones inclusivas; promueve la relación de artistas, de sus obras y grupos de diferentes procedencias, lo cual fomenta la creatividad y la proyección cultural con mayor amplitud geográfica. Asimismo brinda talleres, cursos y actividades de especialización así como de divulgación que propician las relaciones humanas. Fomenta el aprovechamiento y uso de instalaciones culturales lo cual fortalece la oferta cultural de la comunidad. Inspira a las niñas y niños a romper paradigmas limitantes al estar en contacto con artistas relevantes de la escena musical de México y el mundo. Incentiva a personas visuales a relacionarse de una forma natural con la "discapacidad" visual y las personas ciegas.

Cabe destacar que los fundamentos de Música y Ceguera también están alineados con los valores y objetivos de la Agenda 2030 en puntos como: 10. "Reducción de desigualdades", porque

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

contempla que todos los músicos tengan las mismas oportunidades y recursos para ser profesionales en escena; el 1. "Fin de la pobreza", pues brinda herramientas para la inserción laboral de personas con diversidad sensorial; 3. "Salud y bienestar", puesto que fomenta la conciencia de la salud ocular y la prevención de la ceguera; 4. "Educación de calidad", ya que atiende las necesidades específicas de formación que requieren las personas ciegas en materia de música y musicografía (sistema de lecto-escritura en relieve musical); y finalmente porque trabaja por la 17. "Alianza para lograr los objetivos", siendo ejemplo de inspiración, solidaridad y espacio cultural anfitrión para la colaboración y vinculación de familias, instituciones, asociaciones y da la mano por una sociedad responsable y comprometida.

Origen de Música y Ceguera

Entre 2012 y 2013 Lorena Peugnet Díaz escribe su trabajo de fin de carrera sobre compositores ciegos la historia, trabajo que le llevó a conocer a músicos ciegos contemporáneos. Tras dicha investigación su inquietud por conocer el panorama de accesibilidad a la educación musical y cultura en general para personas ciegas la llevó a realizar la maestría en Gestión del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural especializándose en accesibilidad e inclusión de personas con diversidad visual en museos. Durante esos años de investigación, encontró que había una necesidad importante que atender a varios colectivos en situación vulnerable puesto que no había suficiente oferta artística ni educativa para que las personas ciegas ejercieran todos sus derechos humanos, como el "derecho de circular libremente" (Art. 13), observó que había muchas personas ciegas que debido a la falta de infraestructura urbana, no podían llegar a espacios culturales ni hacer uso de instalaciones con autonomía; tampoco podían ejercer plenamente el "derecho a la educación" (Art. 26), porque lamentablemente siguen siendo muchísimos los casos en los que personas ciegas siguen siendo excluidas y rechazadas por profesores y escuelas, porque algunas instituciones no cuentan con la capacitación y medios necesarios para atender las necesidades específicas; por lo tanto tampoco era del todo posible "tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (Art. 27), puesto que si no hay infraestructura, recursos y educación inclusiva no hay un ecosistema propicio para que las personas de este grupo vivieran con el pleno ejercicio de sus derechos y necesidades creativas, humanas y naturales.

Por todo lo anterior la clavecinista decidió darse a la tarea de crear un foro en el que cualquier persona con diversidad visual pudiera formar parte para desarrollar su creatividad y potencial artístico, un espacio en el que cualquier persona que participara fuera tomada como igual sin importar su capacidad visual, un ambiente en el que se inspiraran unos a otros. Así, en 2016 funda en México Música y Ceguera (MC) con la colaboración de Eduardo Ibarra, pianista y guitarrista ciego mexicano. Se realizaron las primeras jornadas totalmente inclusivas y especializadas en esta disciplina artística y tomando en cuenta únicamente al colectivo de personas con diversidad de visión.

I Jornadas sobre música y ceguera: historia enseñanza e interpretación. Centro Morelense de las Artes y Jardín Borda, 9 y 10 de agosto de 2016. Cuernavaca, Morelos

Las líneas temáticas fueron: historia de compositores ciegos del medioevo al barroco; metodologías y recursos en la enseñanza musical, experiencias de músicos ciegos a lo largo de sus carreras; y para tomar en cuenta otras expresiones artísticas, ese año nos acercamos a la ceguera desde la fotografía. Asimismo se extendió un Reconocimiento póstumo a la maestra Rodha Mcallister Ling de Carr, por su generosa labor de transcripción de partituras en tinta, a musicografía braille.

En la Sala Manuel M. Ponce del Jardín Borda se realizaron dos conciertos con repertorio del barroco al jazz contemporáneo en los que participaron intérpretes tanto ciegos como visuales. Cabe destacar que esa primer edición de Música y Ceguera tuvo un gran impacto, artístico, académico y social: creamos una comunidad solidaria y creativa para trabajar durante los siguientes años. Logramos unir investigadores, músicos, familias, público en general y diversidad de profesionales de toda la República Mexicana, interesados y comprometidos con la inclusión a través de la música.

Para 2017 Música y Ceguera se trasladó a Ciudad de México con el objetivo de tener mayor alcance, se mantuvo la sección académica en forma de II Jornadas: escena, investigación y nuevas tecnologías, y se constituyó el Primer Festival Internacional Música y Ceguera, ampliando la programación del primer año de dos días a cuatro días: 10 al 13 de agosto. La Biblioteca Vasconcelos nos abrió las puertas por primera vez y hasta la fecha.

Se programaron más conciertos de música antigua a contemporánea. Se estrenó en tiempos modernos obra de compositores ciegos del barroco. Hubo talleres infantiles y para adultos, en los que se exploró la música en invisible con diferentes propuestas pedagógicas a cargo de especialistas en la materia. Participaron asiduos y nuevos intérpretes ciegos y visuales como Itzel Santiago, Maricarmen Graue, Fernando Apan y Alan Pingarrón entre otros. Asimismo el violinista polifacético Rivadeneyra ofreció una inmersión sonora con obra propia en la que visuales y ciegos compartían el aire como materia prima para escuchar sin necesidad de ver: Nomotrombo.

Además se brindó un espacio académico de reflexión necesaria y actualización en la materia, en formato ponencias o conferencias, las líneas temáticas fueron: escena profesional de músicos ciegos y producciones inclusivas; metodologías de enseñanza; repertorio compuesto por ciegos a lo largo del tiempo; actualizaciones sobre tecnología accesible relacionada con la música. Se estrenó en México el cortometraje XMILE, del director de cine español Miguel Ángel Font Bisier contando con una proyección con audiodescripción acompañada de una conferencia/taller: "Creando una sonrisa para los sentidos", que hablaba sobre el proceso de desarrollo de la accesibilidad para personas con discapacidad visual y auditiva que combina los cinco sentidos en sus proyecciones.

Ese año, Font Bisier realizó el documental Rumbo a México (YouTube) en el que se pueden apreciar todas las facetas de Música y Ceguera, así como la puesta en concierto de la canción Sonríe de XMILE con el ensamble barroco, Maricarmen Graue y Samanta Solano, niña cantora de 9 años invitada a cantar con Alan Pingarrón en un arreglo de Lorena Peugnet con el mismo Font Bisier: Sonríe en Música y Ceguera 2017 (YouTube) Como cada año que Música y Ceguera invita a una disciplina artística y a sus exponentes, ese año fue el cine.

En 2018 se realizó por segundo año en la Biblioteca Vasconcelos, el Segundo Festival Internacional & III Jornadas: literatura, musicografía y escenarios, ampliando el alcance a otras cuatro sedes: el Centro Cultural de España en México, el Centro Nacional de las Artes, la Escuela Superior de Música y el espacio infantil Smile10 Home Center. La programación tuvo lugar en Ciudad de México del 4 al 12 de agosto de 2018.

El destacado flautista mexicano Horacio Franco, colaboró en el programa dedicado a obra de Martino Pesenti, Jan van Eyck y John Stanley, compositores ciegos de la Europa antigua. Se contó con la participación de españoles como Ignasi Terraza, pianista de jazz, Raúl Thais Antequera, pianista y compositor y Adrián Rincón, estudiante de dirección de orquesta. Contamos con la presencia del mexicano Juan Pablo Horcasitas, pianista y profesor de la Music Faculty en Lighthouse Guild of New York. El arte invitado fue la literatura, se tuvo la oportunidad de hablar con los escritores ciegos José Antonio Aguilar Narváez y Valeria Guzmán, así como con editoriales con libros en braille. Los talleres de música para niños tuvieron una gran acogida, hubo talleres de cuento y de braille, así como de sensibilización al tacto y al oído, recorridos con bastón para los asistentes y actividades de inclusión. Y una gran cartelera de actividades.

Para 2019 se realizaron las IV Jornadas & Tercer Festival Internacional Música y Ceguera, del 2 al 11 de agosto. Sedes: Biblioteca Vasconcelos, Palacio de Bellas Artes, Complejo Cultural Los Pinos, Centro Morelense de las Artes, Jardín Borda, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical (Centro Nacional de las Artes) del Instituto Nacional de las Artes. Entre los músicos que participaron este año se encuentran Dai Bo (China), Ignasi Terraza (España), Alan Pingarrón (México), Eduardo Ibarra (México), Raúl Thais Antequera (España), Daryl Antón (Cuba), Shino Watabe (Japón), Fernando Apan (México), Sergio Ortega (México), Lorena Peugnet (México), Samantha Tare Solano (11 años, México), Theo Zenker (México) y José Antonio López (México) entre muchos otros entrañables y grandes músicos.

Cabe señalar que en cada una de las ediciones mencionadas, músicos mexicanos y españoles que se habían conocido ese mismo día tocaron juntos en concierto, la magia de la unión a través de la música es uno de los principales motores que impulsan a continuar creando lazos entre todos y para todos.

Conclusión

Música y Ceguera responde a una necesidad actual real que nos atañe a todos. Es verdad que existen cada vez más iniciativas con el impulso de mejorar la calidad de vida de las personas con diversidades y de mejorar la convivencia de todas las personas —tengan las características que tengan— con le común objetivo de crecer como grupo humano, pero la realidad es que aún hay mucho que hacer al respecto y desde todas las áreas de la estructura social.

El respeto, la integridad y la unión se muestran en cada gesto de cada una de los integrantes del tejido de una sociedad y sembrar la inclusión ha de ser una misión estructural. Por eso son tan pertinentes espacios como este I Congreso Interdisciplinar y virtual sobre artes en la educación donde se fomente la reflexión de cuestiones éticas en la educación artística o la implementación de aprendizajes transversales y se den a conocer proyectos interdisciplinares de arte, innovadores como Música y Ceguera que fomentan la mejora de políticas de educación artística y que pongan en práctica la inserción laboral artística desde los escenarios.

Música y Ceguera da visibilidad a intérpretes ciegos; recupera y difunde el patrimonio histórico musical de compositores ciegos de otras épocas; fomenta la enseñanza integral de música con recursos especializados como la musicografía braille y propicia el respeto, la solidaridad y la unión social desde el arte.

Referencias

Peugnet, L. (2019). Música y Ceguera. Recuperado de: www.loaudible.net

La formación de los futuros docentes en la especialidad de dibujo

María José Gómez Aguilella

Directora y profesora en Universidad Internacional de Valencia (VIU), España

Resumen

Los docentes que forman a futuros docentes tienen un papel esencial en la continuidad de la enseñanza. Con los estudios que conducen a desempeñar ese papel se pueden observar los puntos clave que se pretenden solidificar en la práctica del aula. Especialmente nos interesa conocer la especialidad de dibujo en el Máster en profesor/a de secundaria, una especialidad muy numerosa, pero con pocas garantías de trabajo por la falta de plazas y recursos disponibles en el ámbito de la educación artística. Se trata de reinventar esa docencia hacia los nuevos horizontes, teniendo un papel importante los ámbitos formales, pero también los no formales. La educación está abierta a sus compromisos con la sociedad.

Palabras clave: formación, docentes, dibujo.

Profesorado para futuros docentes

El profesorado universitario que forma a los especialistas en educación artística para la Secundaria son parte esencial en todo el entramado educativo y artístico, puesto que son los encargados de indicar las prácticas de calidad que tiene que seguir su alumno, el profesorado que se está preparando. En definitiva, son el puente que une el presente con el futuro, así como la universidad y los institutos de Secundaria. Con la unión del profesorado en activo y de los docentes en formación, la visión de la realidad es global. Tanto el profesorado que imparte su docencia en el Máster como los futuros docentes pueden mejorar los resultados formativos desde la cooperación (Coiduras *et al.*, 2009). El objetivo en este caso es formar un docente responsable que sea capaz de analizar el contexto en el cual desarrolla su actividad, de forma que pueda tomar decisiones con el fin de plantear una enseñanza para todos, respetando la diversidad individual (Garcia-Raffi, 2015), puesto que algunas de las competencias necesarias para desarrollar esta correcta formación inicial del docente se relaciona con el conocimiento relativo a la atención de esta diversidad que existe en las aulas (Coiduras *et al.*, 2009).

El alumnado que cursa este Máster tiene que aprender a ser un educador autónomo preocupado para ser un agente transformador de la sociedad y para esto se requiere de una preparación adecuada (Garcia-Raffi, 2015). "Los nuevos docentes tienen que ser cómo siempre fueron: vocacionales, expertos, responsables y comprometidos" (Saura, 2013.ª: 466), motivo por el cual en la educación en general, pero muy especialmente en la formación dirigida a docentes, se intenta comprender la manera como las personas se desarrollan y aprenden a lo largo de su vida, así como a desarrollar el compromiso crítico con nuevas formas de saber y comprender. En algunas ocasiones el énfasis incide al elevar el nivel de los contenidos disciplinarios de los futuros maestros, y en otras en cambio se ha hecho más incidencia en los contenidos profesionales. Actualmente esta interrogación entre dos vertientes se presenta de una manera más clara entre la orientación teórica y la orientación práctica (Garcia-Raffi, 2015), se trata por lo tanto de explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimien-

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

to. Jové et al. (2014) comentan la metáfora del rizoma, en este sentido, la apuesta por esta clase de formación quizás hace que los futuros profesionales de la docencia llegan a atrever- se a pensar de manera diferente para conseguir que el sistema educativo no elimino la creatividad, característica necesaria de las personas más innovadoras en esta compleja sociedad. Las grandes iniciativas se tienen que hacer patentes ya desde la formación inicial del profesorado para realizar una docencia adecuada que formaría a los futuros docentes demostrando la intención clara de mejorar el sistema educativo, incidiendo en la metodología a utilizar. "Nuestra aportación a la formación de maestras tiene como objetivo que estos vayan construyendo desde su diferencia procesos que los permiten ser capaces de promover aprendizajes para todos en los contextos heterogéneos que son los centros educativos del siglo XXI" (Jové et al., 2014, p. 21).

La especialidad de Dibujo en el Máster en Profesor/a de Secundaria

Las universidades están comprometidas con la formación del futuro profesorado de Dibujo, se trata de una de las especialidades del Máster de Profesor de Secundaria más solicitadas. Se prepara anualmente a casi un centenar de nuevos docentes para las asignaturas artísticas, aunque hay que reiterar el caso llamativo valenciano, puesto que las dos universidades públicas tienen papeles diferenciados en el entramado (Huerta, 2013). Teniendo a los estudiantes del Máster provenientes en su mayoría de las carreras de Bellas artes y de Arquitectura (estudiadas en la Universitat Politècnica de València). En la legislación española es indispensable poseer este posgrado, en cualquier de sus ramas posibles, para poder acceder a la docencia de especialidades en Secundaria, de formación profesional o de enseñanza de idiomas en cualquier comunidad autónoma, así como acceder a otros estudios de formación complementaria, puesto que desde el Máster de profesorado se realiza un gran trabajo para fortalecer la formación pedagógica del futuro profesorado de Dibujo. Se intentan transmitir nuevas posibilidades de investigación en artes, hecho por el cual algunos de ellos continúan formándose en la Especialidad en Artes Visuales del Máster y/o en el Doctorado de Investigación en Didácticas (Huerta, 2017)

Las predicciones de José Gimeno Sacristán (Gimeno, 2002) se están convirtiendo en una realidad evidente apuntando hacia una ramificación del ámbito formal hacia los límites del ámbito no formal, un espacio favorable para el cual también tendremos que estar preparados (Rueda, 2015). Este profesorado que tiene relación directa con el futuro docente tiene que librarle la visión de reinventarse en el aprendizaje, para conseguir futuros profesores aptos para la docencia. El profesional que se propone es el de un investigador en el aula que, conociendo el entorno donde actúa, y repensando el currículum, es capaz de diseñar y evaluar su intervención (Coiduras *et al.*, 2009). En este sentido, se apuesta directamente para desarrollar con los estudiantes auténticos procesos de aprendizaje, favoreciendo la toma de decisiones en la formación (Jové *et al.*, 2014).

La formación del profesorado de enseñanzas medianas desde el año 1970 consistía en la realización del Curso de Adaptación Pedagógica (JEFE) por parte de los alumnos que habían finalizado la licenciatura. La Ley General de Educación (LGE) instauró el llamado JEFE. Con esta ley se reforzó la autonomía universitaria y cada centro fundó institutos de educación que se encargaban de la formación del futuro profesorado. Con la transformación universitaria el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de València se convirtió en el Servicio de Formación Permanente (SFP). La legislación asignó esta formación inicial docente en las universidades y la Ley de Reforma Universitaria (LRU) permitió que lo organizaron como prefirieron, llegando incluso a considerar la posibilidad de impartir un JEFE por correo como el que sí que llegó a implantar la Universidad de Zaragoza. En este proceso de cambios en València, el personal del ICE encontró ubicación en los departamentos

de didáctica general primero y en los de didácticas específicas después. Con la diversificación de los ICESFP y, posteriormente de los JEFE, se quede en el aire una modificación que tenía que haber implantado la Ley Orgánica General de la Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), pero que no llegó a realizarse por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). En España este Espacio Europeo se realiza en dos fases, en la primera se incorporó la parte exigida desde Europa que consistía en una doble adaptación: la de las titulaciones existentes en la distinción grado/posgrado y la adopción del crédito ECTS (Sistema europeo de Transferencia de Créditos) como medida de aprendizaje equivalente a 25 horas de actividad efectiva de aprendizaje en nuestro caso, puesto que en otros países cada uno de estos créditos puede ser de 30 horas.

La segunda fase se concretaba con una reforma general de los planes de estudio, de forma que se pasaba a un sistema de grados de 4 años y de posgrados de un año. El hecho a destacar es que si en un inicio se hubiera aceptado la reforma que hicieron otros países europeos con el modelo 3+2 se hubiera tenido lo estructura diplomatura/licenciatura y doctorado, pero al tener cambios respecto a otros países con la reforma de los planes y adoptar el modelo de posgrados de un año, se abrió la oportunidad de transformar el JEFE en un posgrado. El Ministerio de Educación ya establece la base de estos estudios en la resolución del 17 de diciembre de 2007 que desarrollaba el artículo 14.4 del Real Decreto 1393/2007 que establecía la ordenación de estos estudios: Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con el regulado en la normativa aplicable.

Conclusiones

Para conocer el momento que se vive en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, tenemos que conocer de manera particular como hemos llegado a la situación actual. Esto ha dado lugar a una gran incertidumbre, evidenciada en los comportamientos que se producen dentro del sistema académico, como las intenciones de formar a los estudiantes. (Vertecchi, 1993).

El concepto cerrado de la educación tiene que ser reemplazado por una noción abierta: no explica solo el que se aprende en la institución, sino cuando y como conviene continuar aprendiendo después de la formación inicial a la universidad. Pero esta formación que se proyecta durante toda la vida demanda una profunda revisión de los entornos (Vertecchi, 1993). "Nos atrevemos a decir que la mayor parte de estudiantes, futuros maestros, llegan a la formación de maestros dóciles, obedientes, y queriendo que el profesor los diga el que tienen que hacer" (Jové *et al.*, 2014, p. 4). Pero estos alumnos tienen que considerar todas las posibilidades para ejercer sus futuras clases con una visión más amplia de posibilidades, una ayuda que el profesorado que imparte clase al Máster tiene que tener en cuenta.

Referencias

Coiduras, J., Valls, M. J., Ribes, R., Marsellés, M. A, Jové, G., Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *REIFOP*, *12*(2), 73-83.

Garcia-Raffi, J. V. (2015). La formación literaria en el máster universitario en profesor/- a de Educación Secundaria de la Universitat de València. En Justo, N. S. G. S. P., i López, D. (Ed.), *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (573-587). Universidade do Minho.

- Gimeno Sacristán, J. (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En R. Huerta (Ed.), Los valores del arte en la enseñanza (135-154). Valencia: PUV
- Gómez-Aguilella, M. J. (2018a). *Comunicar l'art a l'educació secundària. El projecte second round* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Gómez-Aguilella, M.J. (2018b). Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse. Mujeres Maestras del Perú. Editorial del CISE Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP Pontíficia Universidad Católica del Perú.
- Huerta, R. (2013). Arte y educación en el contexto valenciano durante el periodo de democracia. En R. Calle (Ed.), *Los últimos 30 años del arte valenciano contemporáneo* (III) (156-193). Valencia: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia.
- Huerta, R. (2017). Acciones para reivindicar el futuro de la Educación Artística en Secundaria: el proyecto Second Round. *Revista Matéria Prima*, *5*(3), 179-192.
- Huerta, R., Gómez Aguilella, M. J. (2018). Entornos educativos de complicidad en el proceso del proyecto Second Round. *REIRE Revista d'innovació i recerca en educació, 12*(1), 1-16.
- Jové, G., Molina, N. L., Bonastra, Q., Farrero, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de Educación Primaria. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18.
- Vertecchi, B. (1993). Decisione didattica e valutazione. Firenze: La Nuova Italia.

La Inteligencia Artificial y la Creatividad

Javier Rico Sesé

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alicante, España

Resumen

Este artículo trata sobre la participación de la Inteligencia Artificial en los procesos creativos de las "artes visuales". Hasta ahora, la creatividad ha sido estudiada como una disciplina exclusivamente humana. Sin embargo, el surgimiento de la llamada Creatividad Computacional abre una nueva forma de investigación y plantea problemas que hasta ahora no se habían abordado. Por lo tanto, el estudio de la creatividad debe ser reconsiderado en nuevos términos. Asumiendo que las máquinas también pueden ser creativas y generar emociones, debemos considerar qué posición nos colocamos como seres humanos frente a esta nueva realidad.

Palabras clave: Democratización de la creatividad, Creatividad Computacional, Inteligencia Artificial, Artes visuales.

Abstract

This article addresses the involvement of Artificial Intelligence in the creative processes of the "visual arts". Until now, creativity has been studied as an exclusively human discipline. However, the irruption of so-called Computational Creativity has opened new doors for research and raised questions that have not been addressed until now. In this light, the study of creativity must be recast in new terms. Assuming that machines can also be creative and generate emotions, we must ask ourselves where we place ourselves as human beings in the face of this new reality.

Keywords: Democratization of creativity, Computational Creativity, Artificial Intelligence, Visual Arts.

Introducción

En 1912, Leonardo Torres Quevedo presentó el que para muchos fue el primer precedente de la Inteligencia Artificial, el Ajedrecista: un autómata que jugaba un final de rey y torre contra el rey de un oponente humano. Con la creación del Ajedrecista, Torres Quevedo demostró cómo las máquinas podían ser construidas para desempeñar otras tareas y no solo aquellas para las que no es necesario "pensar".

Que hoy en día la IA se ha convertido en una realidad es ya algo obvio para todos. Los ámbitos abarcados por la IA en nuestra vida cotidiana son muy amplios, desde los algoritmos que usan el teléfono móvil y que nos preguntarle a Siri que tiempo va a hacer hoy, a la tecnología detrás de Google Home que nos dice cuál es la ruta más óptima para ir al trabajo. Es evidente que la IA va a cambiar la forma en la que se desarrollan muchos trabajos, sino lo esta haciendo ya. También es evidente que aquellos trabajos que necesiten menos cualificación serán los que más pronto se verán afectados.

¿Pueden las máquinas ser creativas?

La Creatividad es una de las cualidades que más nos definen como humanos. Es una de las cualidades de la inteligencia humana más valiosas y, a la vez, misteriosas. La capacidad de ser creativos y originar ideas u objetos nuevos, sorprendentes y valiosos sigue siendo un instrumento rodeado de un halo de incomprensión a la hora de conocer su funcionamiento. El mismo concepto es discutible. No siempre se alcanza unanimidad a la hora de establecer algo como creativo, tanto de modo individual como en el conjunto de una sociedad determinada.

Definir qué es o cómo se produce la creatividad no siempre resulta fácil. Por tanto, la cuestión aquí es si se puede replicar algo tan complejo en un organismo artificial. La experta en ciencia cognitiva e inteligencia artificial Margaret Boden ha distinguido en su libro Inteligencia Artificial (2016) los mecanismos psicológicos que producen la creatividad.

Según Boden existen tres tipos de creatividad: La primera es la creatividad combinatoria, aquella en la que ideas conocidas se combinan de maneras desconocidas y asombrosas. También se puede producir una creatividad exploratoria, que se basa en estilos preexistentes (pictóricos, musicales, literarios, etc.) de los cuales se extraen sus reglas y constantes para crear obras que pertenezcan a esa familia estilística. Por último, la creatividad transformacional, emparentada con la anterior, toma las reglas de un estilo y las rompe y transgrede, generando ideas no plasmadas con anterioridad: "Históricamente ha sido difícil para las sociedades reconciliarse con las máquinas que pretenden ser inteligentes, y aún más admitir que puedan ser creativas" (López de Mántaras, 2017)

Existen muy pocos sistemas combinatorios, ya que las IA no tienen mecanismos para discernir si una combinación es sorprendente o funciona. Además, la riqueza sinestésica del ser humano, su capacidad para recombinar información proveniente de distintos sentidos y estímulos, no se puede dar en el terreno artificial, ya que se presentan dificultades insuperables con la tecnología actual a la hora de combinar las distintas tareas mediante sistemas de IA. Sin embargo, las IA son capaces de imitar la creatividad transformacional al mutar y evolucionar los códigos de programación preestablecidos por un humano, que luego deben ser evaluados y seleccionados por éste. La creatividad exploratoria es la que mejor funciona con la IA, dada su habilidad para establecer por aprendizaje automático profundo patrones de entre una gran cantidad de datos previamente programados o almacenados (aunque a veces necesiten de la ayuda de expertos humanos) y, por ejemplo, crear composiciones al estilo de Brahms o Mozart: "Si las computadoras podrían 'realmente' ser creativas no es una pregunta científica sino filosófica, a la que no hay una respuesta clara. Pero estamos en los comienzos de la comprensión científica de la creatividad". (Boden, 1977)

La creatividad computacional es el estudio del desarrollo de software que presenta un comportamiento que sería considerado creativo en seres humanos. Este software creativo puede usarse en tareas anónimas, como inventar teorías matemáticas, escribir poesía, pintar cuadros y componer música. Sin embargo, la creatividad computacional también permite comprender cómo funciona la creatividad humana y reproducir programas para su uso por parte de creadores donde el software actúa como colaborador creativo y no como mera herramienta.

La cuestión aquí como muy bien la plantea Boden es cuál va a ser nuestra posición ante el arte creado por máquinas. Cuando observamos una obra pictórica de Berthe Morisot, sabemos que ha salido directamente de su pincel, lo mismo ocurre con una escultura de Henry Moore o con la música de Claude Debussy pero la percepción de estas obras probablemente sería diferente si supiéramos que han sido creadas por una máquina.

La IA y las artes plásticas

La historia de la IA y su vínculo con el arte se remonta a la década de 1960 con el ingeniero A. Michael Noll y otros artistas en los Laboratorios Bell. Fueron pioneros en la realización de infografías 3D y en protocolos de comunicación hombre/máquina, generando una amplia variedad de patrones artísticos y aleatorios para proponer los primeros pasos de lo que hoy denominamos: realidad virtual y realidad aumentada.

Pero si tenemos que nombrar un pionero en el uso de la robótica en el arte este sería AARON. Fue desarrollado a lo largo de los años por el artista y programador Harold Cohen. La máquina ha demostrado que puede crear obras artísticas cogiendo un pincel con su brazo robótico y pintar de manera autónoma. Sus obras se han expuesto en la Tate Modern de Londres y en el Museo de Arte Moderno de San Francisco y han suscitado gran interés. El único problema es que la información que se le ha suministrado a AARON no le permite romper las reglas y nunca podrá por ejemplo imaginar un hombre con una única pierna, puesto qué con la información que dispone sabe que los humanos tienen dos brazos y dos piernas.

The Painting Fool, creado por Simon Colton, es mucho más autónomo que AARON. Aunque el software no aplica pintura físicamente en un lienzo, simula digitalmente numerosos estilos, desde el collage a las pinceladas. El propio sistema se define a si mismo como "un programa informático y un aspirante a pintor." En 2009, The Painting Fool produjo su propia interpretación de la guerra de Afganistán a partir de una historia en los periódicos. El resultado es una yuxtaposición de ciudadanos afganos, explosiones y tumbas de víctimas de la guerra.

El proyecto *The New Rembrandt* supuso una evolución en la utilización del Big Data. Bas Korsten, creativo en la agencia de publicidad J. Walter Thompson Amsterdam, acababa de leer cómo un grupo de arqueólogos había reconstruido el rostro de Jesús basándose en tres calaveras que habían encontrado cerca de Jerusalén, cuando tuvo una idea. Se preguntó si se podría conseguir algo similar con tecnología actual, pero aplicándolo a la obra de uno de los artistas más famosos del mundo, Rembrandt. El "nuevo" Rembrandt se preparó entrenando a una IA con datos derivados de trescientas cuarenta y seis pinturas del artista, de las cuales extrajo el porcentaje de hombres y mujeres, la edad más común, la fisionomía del rostro, las proporciones, el uso del color y la luz e, incluso, la cantidad de pintura utilizada y la dirección de las pinceladas.

Es evidente que el resultado final no es una copia del trabajo de Rembrandt, ni tan siquiera lo que el maestro hubiera pintado si hubiera vivido varios siglos más. Pero es un Rembrandt en esencia, no cabe duda. Observando los resultados, no dudamos que, si se aplica el mismo procedimiento a otras disciplinas artísticas o a otros pintores, las posibilidades creativas y de experimentación pueden ser infinitas. Se podría deducir también con este ejemplo que no es posible generar una obra artística sin la información obtenida previamente. Pero si analizamos la obra cubista de Picasso, por ejemplo, no crea este estilo de la nada, sino que a base de estudiar concienzudamente las pinturas de Cézanne o el arte primitivo, toda esta información retenida en su memoria y destilada tras su temperamento creativo, funcionó como el detonante que le permitió crear algo nuevo a partir de los datos obtenidos, en este caso de manera analógica.

Es cierto que en todos estos ejemplos hay intervención humana, pero no es más cierto que las máquinas llegan a un punto de autonomía que hace preguntarnos quién sería realmente el autor de estas obras. También es cierto qué para crear una obra artística no solamente se necesitan habilidades técnicas sino la capacidad de generar emoción.

Una vez más, estos ejemplos plantean más preguntas: ¿Podemos usar la inteligencia artificial para apoyar y aumentar la creatividad y los descubrimientos humanos? ¿Son estos trabajos creados por combinaciones algorítmicas comparables a las de Chopin, Monet o Charles Chaplin? Como dice Margaret Borden, "serían creativos solo en apariencia pero no en realidad".

También es cierto que no todos los seres humanos tienen la capacidad de crear una sinfonía y es precisamente este tema el que me interesa destacar sobre otros aspectos, ya que el uso de la tecnología ayuda a qué la creatividad no sea cuestión de unos pocos privilegiados como lo ha hecho hasta la segunda mitad del siglo XX sino que cualquiera que tenga algo que comunicar, puede usar las herramientas a su disposición para conectarse con los otros y expresar sus enfoques.

Conclusiones

Somos nosotros los que tendremos que decidir en el futuro lo que es arte o no. Es indudable que la La IA se convertirá en una herramienta fundamental en los procesos creativos. El peligro es que dejemos que todo el proceso creativo recaiga en manos de una IA. Yendo más allá, la propia vida artificial podrá ser considerada como creadora de la obra, poniendo en cuestión el replanteamiento de la llamada autoría y creatividad humana. Nos encontramos, por tanto, en un momento en el que, pese a que la creatividad no está definida con exactitud en el medio humano, ya se está simulando algorítmicamente. Debe, por tanto considerarse una problemática que necesita ser analizada, especialmente por qué surge la necesidad de imitación de comportamientos creativos en una máquina y qué nos está aportando.

Lo que es evidente es que no tenemos que tener miedo al desarrollo, no pensemos en que la creatividad computacional es algo negativo. La tecnología evoluciona porque nosotros también evolucionamos como seres humanos. Nos corresponde a nosotros, por tanto, liderar el cambio y no luchar contra lo que de forma natural formará parte de nuestras sociedades.

Referencias

Blanco, M. (2015). Emoción y Creatividad en Inteligencia Artificial. Madrid: Universidad Complutense.

Boden, M. (2016). Inteligencia Artificial. Madrid: Turner Publicaciones.

Boden, M. (1983). Inteligencia artificial y el hombre natural. Tecnos.

Boden, M. (1994). La mente creativa: Mitos y mecanismos. Gedisa.

Bonet, Á. (2018). El tsunami tecnológico: ¡Y cómo superarlo!. Deusto.

Cabañes, E., Trurl y Klapaucius (2013). Reflexiones sobre creatividad ¿artificial?. Revista de estudios de juventud, 103

Colton, S. López de Mántaras, R., Stock, O. (2009). Computational Creativity. *Coming of Age AI Magazine 30*(3). Association for the Advancement of Artificial Intelligence.

Harari, Y. N. (2016). Homo Deus: breve historia del mañana. Barcelona: Debate...

Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Barcelona: Debate.

López de Mántaras, R. (s.f). La inteligencia artificial y las artes. Hacia una creatividad computacional. Openmind. Recuperado de https://www.bbvaopenmind.com/articulos/la-inteligencia-artificial-y-las-artes-hacia-una-creatividad-computacional/

López De Mántaras Badia, R., Meseguer González, P. (2017). Inteligencia artificial. ¿Qué sabemos de? Madrid: Catarata.

Lorenzo, P. (2013). Tecnologías de la creatividad: Conexiones entre arte y ciencia en la contemporaneidad. Universidad Complutense, Madrid.

Robinson, K., Aronica, L. (2009). El elemento. Barcelona: Grijalbo.

Tornero, P. (2013). *Tecnologías de la Creatividad: Conexiones entre arte y ciencia en la contemporaneidad.* Universidad Complutense, Madrid.

Proyecto fusión: desdibujando fronteras entre áreas de conocimiento

Maria Almudena Vidal Calatayud

Escola d'Art i Superior de Disseny, Alcoi, Alicante, España

Resumen

Como primer paso hacia un cambio de paradigma en la educación superior de arte y de diseño, se plantea una experiencia piloto que consiste en fusionar las asignaturas de proyectos y de Historia del Arte en los estudios superiores de diseño de interiores de la EASD de Alcoi. Se lleva a cabo en segundo curso, porque se considera que están en el inicio de su formación, pero cuentan con una base de conocimientos generales en el ámbito del diseño. Esta fusión de asignaturas pretende ser el gérmen de una futura restructuración del plan de estudios de la EASD de Alcoi, en el que las fronteras entre asignaturas serán difusas y los horarios no serán rígidos. El aprendizaje se producirá elaborando un proyecto, y se atenderá a las diferentes áreas de conocimiento del ámbito del diseño en función de la temática proyectual en la que se esté trabajando.

Palabras clave: Proyecto, historia, sinestesia, aprender haciendo.

Introducción

A pesar de contar con una de las experiencias educativas más avanzadas a finales del S.XIX como fue la I.L.E., en el estado español no se han producido avances en el cambio de paradigma educativo a nivel general. Experiencias puntuales, generalmente aisladas aunque cada vez más frecuentes, facilitan que las partes implicadas en el proceso educativo sean cada vez más receptivas a estos cambios. Esta transformación, que se está empezando a extender, se produce sobre todo en educación primaria y secundaria, existiendo pocas iniciativas en este sentido en la educación superior. En este último ámbito, la educación superior, conocemos dos iniciativas que, por su planteamiento y puesta en marcha, nos parecen adecuadas como modelo a seguir:

- Por una parte, la reciente reforma curricular de la Academia Willem de Kooning de la Universidad de Rotterdam, dentro de la tradición de la educación artística occidental;
- y por otra, el planteamiento seguido en el "Máster en innovación educativa. Laboratorio de la nueva educación" de la Universidad Carlos III de Madrid, en colaboración con la ILE y el Colegio Estudio.

El primer caso consiste en el cambio de paradigma educativo llevado a cabo en esta academia holandesa, puesto en marcha por un grupo de profesorado entusiasta en 2013, y que está empezando a dar sus frutos. Se da el paso hacia esta transformación porque los miembros de esta comunidad educativa toman conciencia de que "La educación artística tendrá que asumir una transformación radical si tiene que desempeñar un papel significativo en esta sociedad que cambia tan rápidamente. (...) Entre los programas de educación artística, el nuevo currículum de la WdKA se destaca como uno que aborda específicamente los problemas contemporáneos que enfrenta la educación artística".

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

El segundo caso, menos ambicioso pero no menos interesante, es la puesta en marcha en 2016 de un máster en el que se aplican los planteamientos de aprendizajes por proyectos. Por tanto, los contenidos no son lo más importante del máster ni están cerrados, sino que se construye conocimiento a medida que se avanza en los proyectos que resultan atractivos al alumnado. Tal como se presenta, se propone la siguiente "Metodología: La metodología se basa en aprender por los mismos procedimientos que quien siga el programa aplicará en su práctica profesional como expresa la frase "aprender haciendo". A la vez que se adquieren metodologías como el aprendizaje por proyectos, la resolución de retos en contextos reales y los procedimientos colaborativos, se ponen en práctica los conocimientos y metodologías aprendidos: el programa es la puesta en práctica de la nueva educación."

Ante este atractivo panorama, y formando parte de un programa de investigación llevado a cabo por profesores de tres Escuelas de Arte y Superiores de diseño de la Comunidad Valenciana (EASD Alcoi, EASD Valencia y EASD Castellón), se plantea para el curso 2019 – 2020 una experiencia proyectual que recoge los principios de los dos ejemplos anteriormente mencionados. Esta experiencia piloto consiste en fusionar las asignaturas de proyectos y de Historia del Arte en el segundo curso de diseño de interiores de la EASD de Alcoi.

El proyecto

Esta fusión de asignaturas pretende ser el gérmen de una futura restructuración del plan de estudios de la EASD de Alcoi, en el que las fronteras entre asignaturas serán difusas, los horarios no serán rígidos y se atenderá a las diferentes áreas de conocimiento del ámbito del diseño de interiores en función del proyecto en el que se esté trabajando.

Como prueba piloto, se ha puesto en marcha gracias a la colaboración entusiasta y desinteresada del profesor de Historia del Arte Joel García Pérez (experto en sinestesia y Coordinador del Departamento Didáctico de Historia y Teoría del Arte y del Diseño de la EASD de Alcoi), y la mía propia como profesora de proyectos de diseño de interiores. Este "Proyecto Fusión" tiene como objetivos prioritarios los siguientes:

- 1. Empezar a mostrar al alumnado que las diferentes asignaturas del plan de estudios no son compartimentos estancos, sino áreas de conocimiento íntimamente ligadas a la elaboración del proyecto. En este sentido, un conocimiento profundo de la Historia del arte permite a los futuros profesionales del diseño de interiores abordar el futuro con seguridad: conocen experiencias de éxito previas, y les prepara para tener una sólida base argumental que sostenga el concepto de sus proyectos. A pequeña escala, tratamos de reproducir el paradigma educativo de la AWdK.
- 2. Enmarcamos el proyecto dentro de un ámbito profesional, como son los concursos de diseño: existen una serie de condicionantes de proyecto, un cliente real, unos plazos de entrega cerrados y un formato de presentación concreto. Además, el proyecto se elaborará por equipos de dos o tres personas para fomentar el trabajo cooperativo. Este segundo punto atiende a la metodología que se utiliza en el Máster de la UC3 anteriormente citado.
- 3. Introducimos un tercer pilar sobre el que se apoyará el proyecto: la atención a la sinestesia. Nos cuestionamos, por tanto, si la vista es el único sentido que nos permite conocer y reconocer un espacio, y la respuesta es un NO rotundo. La experiencia de vivir un espacio debe ser multisensorial. Si no es así, es incompleta y el espacio está indefinido. Las texturas, los sonidos, los aromas... son fundamentales para conseguir una vivencia y una percepción completas. Nos interesa explorar el espacio a través del tacto, el oído, el olfato. Con el cuerpo entero. Pretendemos que se ponga de manifiesto cómo es de importante para interioristas, arquitectos y artistas en general, crear experiencias completas.

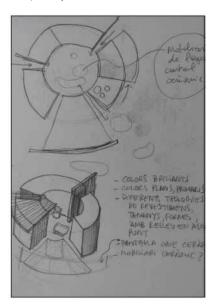
Fijados los puntos de partida de la experiencia piloto, se pasa a describir el proyecto planteado, que consiste en diseñar un baño que atienda al lema "El baño y las nuevas tecnologías". Puesto que vamos a trabajar Historia del arte dentro del proyecto, decidimos introducir la materia planteando realizar un homenaje a diferentes corrientes artísticas del Siglo XX. Para ello, ofrecemos un listado de movimientos artísticos del Siglo XX, y cada equipo de trabajo ha elegido el movimiento con el que se siente más identificado. Resultado de esta elección, se ha trabajado con el modernismo, el futurismo, el suprematismo y el constructivismo rusos, la Bauhaus, el pop art, el op art y el bolidismo.



MODERNISMO
M. Deltell y S. Ordóñez



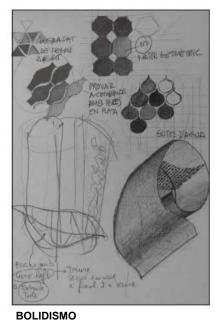
BAUHAUS N. Bernabeu y G. Verdú



POP-ART

E. Esplugues, A.Ferrer, V. Milenova

Figura 1. Dibujos de fase de ideación de proyecto, entregados el 24 de octubre de 2019



P. Guardiola y A. Galindo

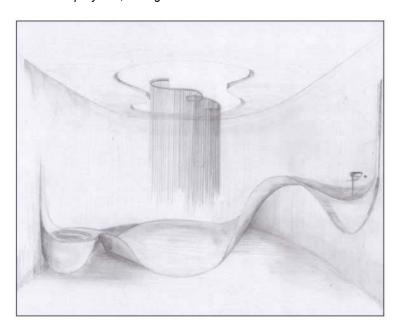


Figura 2. Dibujos de fase de ideación de proyecto (24 de octubre de 2019)

Así, los proyectos tomarán como referente el movimiento elegido, lo reinterpretarán y adaptarán sus principios a proyectos que responden a las necesidades actuales. Se consigue así fomentar una investigación profunda de cada movimiento artístico, que tiene como objetivo una aplicación directa en el proyecto que están elaborando, ya que la esencia del estilo elegido debe permanecer en el concepto del proyecto que se propone.

Por último, pero no menos importante, la aplicación de las nuevas tecnologías facilita la introducción de la sinestesia en el proyecto. Los juegos de luces, el color y el sonido forman parte del proyecto desde su misma concepción. Se atiende a todos los sentidos gracias a la utilización de grabaciones, materiales con diferentes texturas, cambios de color y de ambiente en función de los estados de ánimo, etc.

Este ejercicio de fusión entre asignaturas, se lleva a cabo tutorizando al alumnado a dos niveles: el proyectual (Almudena Vidal) y el de "asesoramiento" de referentes históricos y en materia de sinestesia (Joel García). Para ello, atendemos al alumnado los dos profesores implicados en función de las dudas y las necesidades de cada equipo, permitiendo que cada grupo avance a su ritmo, pero sin perder de vista la fecha límite de entrega. Esta coincidencia horaria la hemos conseguido modificando los horarios oficiales de la escuela, y dedicando parte de nuestras horas de atención al alumnado a esta nueva experiencia.

Conclusión

Aunque aún no ha finalizado el ejercicio de "fusión" de asignaturas (se inició el 16 de septiembre de 2019 y se concluye el próximo 14 de enero de 2020), hemos empezado a ver planteamientos de proyecto que demuestran una comprensión profunda del movimiento artístico sobre el que se trabaja, así como de la introducción de las nuevas tecnologías para atender a las exigencias sinestésicas del proyecto planteado.



Figura 3. N. Bernabeu y G. Verdú: propuesta de integración de luz, color y sonido en la materialización del espacio, desde la fase de ideación del proyecto

Por otra parte, el alumnado ha sido más proactivo buscando información sobre historia y sinestesia porque lo necesitaba para avanzar en su proyecto. Con pequeñas correcciones en la dirección de la investigación, una base bibliográfica y una puesta en común de las conclusiones a las que ha llegado cada grupo de trabajo, se han sentado unas sólidas bases que sustentan conceptualmente los proyectos, lo que permite avanzar con seguridad en la materialización final de los mismos.

Tanto Joel como yo misma estamos satisfechos con los resultados obtenidos hasta el momento, y pensamos que el grupo también. Para confirmar el grado de satisfacción del alumnado con esta nueva metodología, hemos preparado una encuesta para responder de forma anónima que pasaremos una vez concluida la tarea. El análisis de los resultados de la misma nos permitirá conocer el grado de satisfacción del alumnado, así como los puntos a reforzar para próximas ediciones de la "fusión", a la que esperamos se sumen más materias en futuros cursos.

Agradecimientos

A Joel García Pérez, profesor de Historia del Arte en la EASD de Alcoi, y experto en sinestesia. Por su colaboración en esta experiencia, y por el tiempo dedicado a ella de forma tan generosa y desinteresada. Por amor al Arte.

Referencias

- Acaso, M. (2013). Reduvolution: hacer la revolución en educación. Barcelona, España: Paidós.
- Chabot, J., Cramer, F., Rutte, P., Troxler, P. (2013). *Re-inventing the Art School, 21st century.* Rotterdam, Holanda: Joe Monk, Monastic Language.
- Constenla, T. (18 de febrero de 2015). *Giner de los Ríos: más que un maestro*. Homenaje al fundador de la Institución Libre de Enseñanza, fallecido hace un siglo. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2015/02/18/actualidad/1424279396_857190.html
- Fundación Giner. (26 de abril de 2017). Laboratorio de la nueva educación (Colegio Estudio-ILE-Universidad Carlos III). Máster en Innovación Educativa 2018-2019. Recuperado de https://docentes.fundacionginer.org/index.php/2017/04/26/disponibles-las-presentaciones-del-curso-estrategias-de-la-nueva-educacion-aprendizaje-basa-do-en-proyectos/
- Quintanal Díaz, J., García Domingo, B. (2012). Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa (Campus). Madrid, España: CCS.

Domesticando espacios

Laura Pons Aznar

Dpto. Diseño de Interiores, Escola d'Art i Superior de Disseny, Valencia, España

DOMESTICANDO ESPACIOS LAURA PONS AZNAR EASD VALENCIA



INTRODUCCIÓN

Este proyecto se desarrolló en la Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló en el curso 2016-17, para la asignatura optativa de cuarto curso de diseño de interiores Domesticando Espacios.

OBJETIVO:

El objetivo de esta asignatura optativa es afianzar los conocimientos del interiorismo del espacio doméstico. El planteamiento que se hace de la misma es a través de la gamificación:

La vida es cambiante y el destino está en las cartas.



CONCLUSIONES:

El planteamiento de la asignatura como juego facilitó la motivación del alumnado. La intriga les hacía completar las entregas a tiempo para poder evolucionar a sus personajes.

El grado de consecución fue muy elevado, sólo hubo un abandono. Cifras muy notables si se comparan con otras asignaturas de la rama de proyectos del departamento de interiores.

Hoy la asignatura sigue siendo impartida en 4º de la EASD Castelló. La profesora, Mirentxu Sardina sigue echando las cartas a sus alumnos y ha introducido nuevos personajes al tablero de juego.



Trabajo alumno Luca Reinhardt. Curso 2016-17

Ejercicios simétricos para piano: Experiencias de aprendizaje en profesores y estudiantes universitarios

Dra. Irma Susana Carbajal Vaca

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Resumen

Se ha reflexionado sobre el papel de la visualización durante la práctica de los ejercicios simétricos. Se ha puesto en relación el sustento teórico neurológico el Dr. Horacio Sentíes Madrid en el prólogo del compendio de los ejercicios de Delaflor (2014) con una perspectiva semiótica del aprendizaje de la música desarrollada por Carbajal Vaca (2014) que apunta al logro de una *noesis musical compleja* que exige del intérprete la activación de registros semióticos de naturaleza numérica, cinética, gráfica, auditiva, lingüística, figural-espacial, estético expresiva y estructural, para conseguir las distintas imágenes sonoras delimitadas por los acuerdos estético-expresivos de cada periodo histórico. La perspectiva simétrica propone ejercitar las dos manos de manera simultánea mediante movilizaciones en espejo, colocando los dos pulgares en el Re o en La bemol, puntos en los que el teclado es figuralmente simétrico. Se documentaron las intencionalidades y experiencias de aprendizaje de pisnistas que implementaron los 30 ejercicios simétricos recomendados por el pianista mexicano Manuel Delaflor y se interpretaron como movilizaciones semióticas posibles en el proceso enseñanza-aprendizaje del piano, como una estrategia didáctica que permite dialogar sobre el pensamiento musical para comprenderlo.

Palabras clave: Técnica pianística, ejercitación simétrica, semiótica musical, educación musical.

Referencias

- Altenmüller, E. (2005). Robert Schumann's Focal Dystonia, en Bogousslavsky, J., y Boller, F. (eds). Neurological Disorders in Famous Artists. *Front Neurol Neurosci*, *19*, 1–10. Basel: Karger. Recuperado de: https://www.karger.com/Article/Pdf/85633
- Bernstein, N., Popowa, T. (1929). Untersuehung fiber die Biodynamik des Klavieranschlags. *Arbeitsphysiologie* 1, 396. https://doi.org/10.1007/BF02012845
- Buentello-García, R. M., Sentíes-Madrid, H., San Juan-Orta, D., Alonso-Venegas, M. A. (2011). *Trastornos neurológicos y música. Arch Neurocien (Mex), 16*(2), 98-103. Recuperado de: https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane112i.pdf
- Capistrán Gracia, R. W. (2017). La práctica musical efectiva. Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: https://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/practica_musical_efectiva.pdf
- Carbajal Vaca, I. S. (2014). Acercamiento Semiótico y Epistemológico al Aprendizaje de la Música. Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades (6). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara/CUCSH-UDG. Recuperado de: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf
- Carbajal Vaca, I. S. (in press). *Intencionalidades pedagógicas en la escuela para piano de Fritz Emonts: activaciones semióticas en la pluriculturalidad*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Delaflor, M. (2014). 30 Ejercicios simétricos para piano. México: Salomón Sánchez.
- Estévez-González, A., García-Aánchez C., Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Rev Neurol* 25(148), 1989-1997.

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

- Ganz, R. (1967). Exercises. Contemporary and special for piano. Evanston: Summy-Birchard.
- Gieseking, W., Leimer, K. (1972). Piano Thechnique. New York: Dover.
- Haslinger B., Erhard P., Altenmüller E., Hennenlotter A., Schwaiger M., Gräfin von Einsiedel H., Rummerny E., Conrad B., Ceballos-Baumann A.O. (2004). Reduced recruitment of motor association areas during bimanual coordination in concert pianists. *Hum Brain Mapp.*, 22(3), 206-215.
- Herrera, M., Cremades, R. (2018). The Study of Memorisation in Piano Students in Higher Education in Mexico. *Musicae Scientiae*. DOI: https://doi.org/10.1177%2F1029864918805312
- McPherson, G. E., Welch, G. F. (2018). *Music and Music Education in People's Lives. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 1.* Oxford University Press.
- Okada, A. (2014). Reduktion, Repetition und Verstärkung Klavierübungen und musikalisches Denken im 19. Jahrhundert. En Jörn Peter Hiekel/Wolfgang Lessing (Eds.), *Verkörperungen der Musik* (103-116). Bielefeld: transcript Verlag. DOI: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427538.103
- Parsons L. M., Sargent J., Hodges D.A., Fox P.T. (2005). The brain basis of piano performance. *Neuropsichologia 43*(2), 199-215.
- Reimer, B. (1999). Facing the Risks of the "Mozart Effect". *Music Educators Journal*, 86(1), 37-43. DOI: https://doi.org/10.2307/3399576
- Ruthardt, A. (Ed.) (2009). Vorschule im Klavierspiel op. 101, Ferdinand Beyer (Autor).
- Stadelman, J. (1991). A Symmetry of Thought. *Perspectives of New Music*, 29(2), 402-439. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/833455
- Swinkin, J. (2015). Teaching Performance: A Philosophy of Piano Pedagogy. En J. Masschelein, y L. Stone (Eds.), *Contemporary Philosophies and Theories in Education Volume* 7. Cham: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-12514-5
- Yin, H. (2008). Hanon Piano Finger Instruction (Chinese Edition). Hunan literature and Art Publishing House.
- Zhang, J. (2015). Transfer musikalischer Aktivität auf kognitive Prozesse und experimentelle Studie zur Wirkung der sozialen Umgebung auf die emotionale Wirkung von Musik. *Tesis doctoral.* Ludwig-Maximilians-Universität München. Recuperado de: https://d-nb.info/1078851972/34



Introducción

La perspectiva simétrica propone ejercitar las dos manos de manera simultánea mediante movilizaciones en espejo, colocando los dos pulgares en el Re o en La bemol, puntos en los que el teclado es figuralmente simétrico. Se documentaron las intencionalidades y experiencias de aprendizaje de pisnistas que implementaron los 30 ejercicios simétricos recomendados por el pianista mexicano Manuel Delaflor y se interpretaron como movilizaciones semióticas posibles en el proceso enseñanzaaprendizaje del piano, como una estrategia didáctica que permite dialogar sobre el pensamiento musical para comprenderlo.

Marco teóricometodológico

Se puso en relación el fundamento semiótico de Carbajal Vaca (2014) con el supuesto neurocientífico del Dr. Sentíes Madrid: "mientras mayor entrenamiento y activación previa de las áreas cerebrales involucradas en la interpretación pianística exista, habrá una mayor eficiencia de los procesos corticales y subcorticales que le permitirá al pianista enfocarse en los aspectos "artísticos" y en la transmisión de emociones mediante su interpretación de la obra, es decir, los ejercicios pianísticos mientras más completos sean, permitirán tener mejores pianistas ("performers"), lo cual, a su vez, con el tiempo, dará una mayor libertad a la expresión del "intérprete" [...]" (Sentíes Madrid en Delaflor, 2014: p. 6).



En enero de 2019 Delaflor ofreció un taller a pianistas en México. En el estudio colaboraron 10 profesores y estudiantes de licenciatura en el rol de (1) profesor autónomo, (2) estudiante autónomo, (3) estudiante guiado o (4)

Se problematizaron los conceptos de estudios y ejercicios, los cuales se intensificaron en el desarrollo de la técnica pianística del siglo XIX. Se documentaron las sugerencias de distintos pianistas profesionales que han implementado esta práctica y se interpretaron las experiencias de aprendizaje de los participantes como movilizaciones semióticas.

Resultados

- Se encontró como propuesta formal de ejercitación simétrica la del pianista suizo-estadounidense Rudolf Ganz (1877-1972).
- Los pianistas profesionales que actualmente recomiendan esta práctica son:
- Aaron Petit, Graham Fitch y Chic Corea. Los tres ofrecen tutoriales en línea.
 A excepción del trabajo de Rudolf Ganz (1967), no se encontró ningún compendio de ejercicios simétricos con el grado de sistematicidad con el que Delaflor dispuso sus 30 ejercicios.
- Los tutoriales en internet no ofrecen al estudiante la posibilidad de conocer las intencionalidades pedagógicas con la profundidad que ocurre durante los
- La movilización del registro semiótico figural-espacial, conceptuada como visualización (Gieseking y Leimer 1972) por algunos de los usuarios, se verifica como la intencionalidad más importante para Delaflor que sí es atendida en la práctica; sin embargo, los usuarios enfocaron también su atención en otros aspectos como la digitación –activación semiótica numérico-cinética-, e incluso se encontró un uso terapéutico que contribuyó a rehabilitar la mano por una lesión por accidente.
- Una de las problemáticas que mencionaron los usuarios que deseaban resolver a través de los ejercicios es la memorización. Uno de los profesores consideró que mediante la prácticca de ejercicios simétricos mejoró el proceso de memorización. Delaflor no lo señala como una intencionalidad directamente, pero Graham Fitch sí menciona haber observado mejoras en sus alumnos tanto en memorización como en la digitación.





Ejercicios simétricos para piano: Experiencias de aprendizaje en profesores y estudiantes universitarios (PIE 19-9)

> Dra. Irma Susana Carbajal Vaca Cuerpo Académico UAA-CA-117 Educación y Conocimiento de la Música 13-14 noviembre 2019



Conclusiones

- Analizar las prácticas de ejercitación técnica utilizadas en el pasado, a través de conceptos teóricos provenientes de hallazgos recientes, como las neurociencias, ofrece la posibilidad de resignificar las prácticas pedagógicas.
- Documentar las propuestas de músicos en activo que comparten su actividad profesional con la docencia es una actividad que compete al investigador de la educación musical, ya que provee evidencias científicas que las validan.
- Los acercamientos fenomenológicos –cualitativos– son importantes para disponer de estudios eploratorios del campo desde los cuales se pueden plantear hipótesis que puedan someterse a prueba en investigaciones empíricas de corte cuantitativo. Los dos tipos de acercamiento son importantes en la validación de las propuestas didácticas.

Bibliografía

- Altenmüller, E. (2005). Robert Schumann's Focal Dystonia, en Bogousslavsky, J. y Boller, F. (eds). Neurological Disorders in Famous Artists. Front Neurol Neurosci, vol 19, pp 1–10. Basel: Karger. https://www.karger.com/Article/Pdf/\$5533. Bernstein, N. & Popowa, T. (1929). Untersuehung fiber die Biodynamik des Klavieranschlags. En Arbeitsphysiologie 1:396. https://doi.org/10.1007/9F07012845. Buentello-Garcia, R. M., Senties-Madrid, H., San Juan-Orta, D.; Alonso-Venegas, M. A. (2011). Trastornos.

- Buentello-Garcia, R. M.; Sentles-Madrid, H.; San Juan-Orta, D.; Alonso-Venegas, M. A. (2011). Trastornos neurològicos y música. Arch Neurocien (Mex) 16(2), pp. 98-103. https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane112i.pdf
 Capistrian Gracia, R. W. (2017) La práctica musical efectiva. Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica. Aguascallentes: Universidad Autónoma de Aguascallentes. Disponible en: https://www.uaa.mv/direcciones/dgdy/editorial/docs/practica_musical_efectiva.pdf
- Carbajal Vaca, I. S. (2014) Acercamiento Semiótico y Epistemológico al Aprendizaje de la Música. Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades (6). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara/CUCSH-UDG. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf

- Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mv/pperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf
 Carbajal Vaca, I. S. (en edición), intencionalidades pedagógicas en la escuela para piano de Fritz Emonts:
 activaciones semilóticas en la pluriculturalidad. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes
 Delaflor, M. (2014). 30 Ejercicios simétricos para piano. México: Salomón Sánchez.
 Estévez-González, A.; Garcia-Aánchez C., Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral Rev Neurol
 25 (148), pp. 1989-1997.
 Ganz, R. (1967), Exercises. Contemporary and special for piano. Evanston: Summy-Birchard.
 Haslinger B.; Erhard P.; Altenmüller E.; Hennenlotter A.; Schwaiger M.; Gräfin von Einsiedel H, Rummerny E.; Conrad
 B., Ceballos-Baumann A.O. (2004) Reduced recruitment of motor association areas during bimanual coordination in
 concert planists. Hum Brain Mapp. Jul.; 22(3): 506-215.
 Herrera, M.; Cremades, R. (2018), The Study of Memorisation in Piano Students in Higher Education in Mexico.
 Musicae Scientiae. https://doi.org/10.1177/82/F1029864918805312
 Gieseking, W., y Leimer, K. (1972) *Piano Thechnique*. New York: Dover.
 McPherson, G. E.; Welch, G. F. (2018). Music and Music Education in People's Lives. An Oxford Handbook of Music
 Education, Volume 1. Oxford University Press.

- McPrierson, G. J.; Welch, G. F. (2018). Music and Music Education in People's Lives. An Oxford Handbook of ML Education, Volume 1. Oxford University Press.

 Okada, A. (2014). Reduktion, Repetition und Verstärkung- Klavierübungen und musikalisches Denken im 19.

 Jahrhundert. En Jörn Peter Hieke/Wolfgang Lessing (Eds.), Verkörprungen der Musik (103-116). Bielefeld: transcript Verlag, https://doi.org/10.14361/transcript.978389427538.103

 Parsons L. M.; Sargent J.; Hodges D.A.; Fox P.T. (2005). The brain basis of piano performance. Neuropsichologia
- 43(2): 199-215.
 Reimer, B. (1999). Facing the Risks of the "Mozart Effect". Music Educators Journal, 86(1) pp. 37-43.DOI:
- https://doi.org/10.2307/3399576
 Ruthardt, A. (Ed.) (2009). Vorschule im Klavierspiel op. 101, Ferdinand Beyer (Autor).
 Stadelman, J. (1991). A Symmetry of Thought. Perspectives of New Music, Vol. 29, No. 2, pp. 402-439 Perspectives

- Sadelinal, J. (1991). A symmetry of moignt. religible to New Music, Vol. 29, No. 29, No. 29, pp. 402-459 erspectives of New Music, https://www.jstororg/stable/833455 Swinkin, J. (2015). Teaching Performance: A Philosophy of Piano Pedagogy, en Masscheljeni, J. y Stone, L. Contemporary Philosophies and Theories in Education Volume 7. Cham: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-12514-5 Yin, H. (2008). Hanon Plano Pinger Instruction (Chinese Edition). Human literature and Art Publishing House. Zhang, J. (2015). Transfer musikalischer Aktivität auf kognitive Prozesse und experimentelle Studie zur Wirkung der sozialen Umgebung auf die emotionale Wirkung von Musik. Tesis doctoral. Ludwig-Maximilians-Universität München. https://d-nb.info/1078851972/34

En una caja de zapatos: el taller

Laura Pons Aznar

Escola d'Art i Superior de Disseny València, España

Maria Almudena Vidal Calatayud

Escola d'Art i Superior de Disseny Alcoi, Alicante, España

Resumen

En esta comunicación deseamos mostrar la experiencia que, como profesoras de diseño de interiores en diferentes Escuelas de Arte, hemos tenido celebrando un taller con cajas de zapatos. Planteamos el taller en el primer curso de los estudios. El trabajo consiste en manipular el espacio contenido en una caja de zapatos. Proponemos intervenir en las cajas con el fin de transmitir distintas sensaciones y romper ideas preconcebidas de división espacial. Los resultados obtenidos manipulando las cajas y el espacio que delimitan, se trasladan a intervenciones reales semejantes. Los objetivos que se pretende conseguir son: 1. Romper ideas preconcebidas en el tratamiento del espacio; 2. Investigar diferentes formas de intervenir en espacios interiores, atendiendo a diferentes premisas de partida; y 3. Explorar los límites de la división del espacio.

Palabras clave: Abstracción, aprender haciendo, espacio interior.

Introducción

El alumnado, cuando llega a estudiar el título superior en diseño de interiores, cree conocer lo que es el espacio y cómo se define, ya que viven en ellos. Su habitación, su casa, los comercios habituales, los restaurantes que frecuenta y así un sinfín de espacios son sus referencias. Los tabiques son límites necesarios para su comprensión. Es por ello que suele resultar complicado, en el primer curso de los estudios, empezar a trabajar el espacio de un modo más amplio. Por ese motivo pensamos en plantear un taller en el que el manejo de las tres dimensiones se hacía de un modo libre, sin referencias ni condicionantes previos. Creemos firmemente que la manipulación del espacio es fundamental para las personas que se van a dedicar al diseño de interiores en un futuro, por ello les introducimos una nueva visión del mismo desde la experimentación en primero

Intentando que esta aproximación a la intervención espacial resulte más sencilla, llevamos poniendo en práctica el taller varios años, siempre con gran aceptación. Se puso en marcha en la EASD de Valencia en el curso 2013/14, para pasar posteriormente a la EASD de Castellón y a la EASD de Alcoi. Además, gracias a un programa Erasmus Plus, lo pudimos celebrar también en el Vilnius College of Design en Vilnius, Lituania, en septiembre de 2016.

El taller

A continuación, describimos en qué consiste el taller, sus objetivos pedagógicos, cuáles son las necesidades para que se lleve a cabo, la metodología empleada, y cómo se plantea la evaluación del mismo.

- Dirigido a: Alumnado de primer curso de la especialidad de diseño de interiores.
- Temporalización: A inicios de curso, cuando están viendo en las otras asignaturas los principios de creación y organización de las formas y espacios. La duración es de 4 sesiones de 3 horas.
- · Objetivos:
 - » Que el alumnado rompa con las ideas preconcebidas en el tratamiento del espacio.
 - » Aprender haciendo. Desde la experimentación investigan diferentes formas de crear la forma e intervenir el lugar.
 - » Explorar los límites de la división del espacio.

Requisitos de partida

Del alumnado. Para que las dinámicas de trabajo funcionen de modo adecuado, es necesario que se den unas condiciones en cada individuo del grupo:

- Que se sientan competentes: pensamos que cada persona del grupo se siente capaz de manipular e intervenir en una caja de zapatos.
- Que se relacionen entre ellos: esta actividad está pensada para que empiecen a conocerse entre ellos, ya que están a principios del primer curso.
- Que sean autónomos: proponiendo una actividad en la que tengan libertad de acción, eliminando la idea de clase magistral. Pretendemos que se alcance el "estado de flujo", proponiendo un taller divertido ajustado a las capacidades del alumnado de primer curso, que suponemos que cuenta con una visión espacial clara y con habilidades manuales.

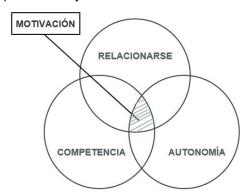


Figura 1. Relación motivación y condiciones en cada individuo del grupo

Según los estudios realizados por Csikszentmihalyi, alcanzar este estado de flujo es más fácil en grupo. Es por ello que así lo proponemos. Para poder formar estos grupos y que funcione el trabajo, necesitaremos que los profesores que los conocen los agrupen. Además, necesitaremos la implicación de la escuela, facilitándonos material de apoyo y un lugar de trabajo que reúna una serie de características que ayude al buen desarrollo del taller:

- Mobiliario: mesas grandes (6).
- Espacio mínimo deseable: alrededor de las mesas se podrá circular cómodamente, con un espacio libre de muebles de unos 10m². Esto es necesario para que puedan moverse fácilmente cuando estén realizando las tareas.
- · Altura mínima de aula: alrededor de 3m.

- Iluminación y sistemas de oscurecimiento: debe disponer de luz natural abundante, y contar con sistema de oscurecimiento.
- · Proyector.
- · Enchufes y wifi.
- Espacio preparado para la creatividad: dispondrán de tableros, papel continuo colgado en pared, pizarras.... Para poder hacer lluvias de ideas, pegar fotografías, escribir pensamientos locos, reflejar resultados, escribir conclusiones. En definitiva, capturar ideas por muy dispersas y dispares que puedan parecer.

Material necesario:

- 1 Cúter y unas tijeras por equipo.
- 1 pegamento en barra por equipo.
- Dos cajas de zapatos por persona. No necesariamente del mismo tamaño.
- · Revistas viejas y retales de tela.
- Brochetas de madera, pajitas de refresco, palitos de helado, botones, plastilina...
- Papeles de colores, papeles perforados, papeles de seda, láminas de acetato...
- · Ordenador portátil

Metodología: aprender divirtiéndose. El Gaming

La dinámica del taller es un concurso en el que se participa por grupos.

- Se realizan grupos homogéneos. Trabajo en grupos reducidos (3/4 personas).
- Nombre de equipo: El alumnado debe nombrar sus grupos, esto hace que adquieran una identidad a defender.
- · Organizarse cómodamente por el aula.





Figura 2. Alumnos taller Vilnius. Foto Almudena Vidal 2016 (izquierda). Alumnos taller EASD Valencia curso 2019. Foto Laura Pons (derecha).

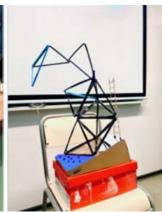
 Se dan enunciados cortos y precisos de aquello que se va a elaborar durante un tiempo limitado. El alumnado recibe unas premisas de partida para que experimenten con los materiales que tienen disponibles y la caja. Los conceptos trabajados pueden variar según los contenidos dados hasta el momento en otras asignaturas, siendo fácilmente adaptables. Veamos ahora algunos ejemplos de enunciado realizados: » La dicotomía espacio/sentimiento, o cómo el diseño del espacio interior puede provocar sensaciones totalmente distintas. Se da un sentimiento a los distintos grupos y todos deben trabajar en el mismo.



Rocio Balerdi, Alba Garrido y Arantxa Ripoll. EASD Valencia 2019



María Pascual Boscá, Hanna Petrova y Rebeca Radoslav. EASD Valencia 2019



Miguel Ángel Espert, Antonio Martínez y Alba Carrero. EASD Valencia 2019

Figura 3. Ejemplos del sentimiento ORGULLO. Taller octubre 2019 Valencia

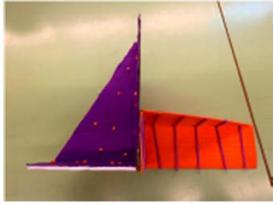
• La división del espacio interior sin prejuicios previos. Enunciado: dividir la caja en dos espacios equivalentes. Con ello conseguimos que se cuestionen qué es la equivalencia, qué es el espacio, y con qué elementos se puede dividir.



Alumnos taller Vilnius. Foto Laura Pons 2016



Helena Tamarit, María Reynau, Raül Fuster y Toni Diego. Curso 2019 EASD Valencia



Nerea Rochina, Domingo Villora, Teresa Rico y Samuel Catalán. Curso 2019 EASD Valencia

Figura 4. Ejemplo: división del espacio interior sin prejuicios previos

• La división del espacio con folios grandes tamaño A3 sin poder realizar plegados. Este trabajo les obliga a curvar el espacio, viendo nuevos modos de compartimentación o de manipulación del trabajo.







Mara Codesio, María Omella y Nouriya Messbahi. EASD Valencia 2018



Paula Alcoy Carolina García Ainhoa Hernandez. EASD Valencia 2019

Figura 5. Ejemplo: división del espacio con folios A3

• Trabajar el espacio con la luz como elemento compositivo principal.



Raquel Fernández y Cecilia Torregrosa. EASD Alcoy 2018



Sara Mahouachi, Lea Espí y Andrea Pascual.

EASD Valencia 2018

• Se exponen los trabajos delante de los compañeros. Dando una explicación del por qué de las decisiones formales tomadas.

Figura 6. Ejemplo: trabajo del espacio con la luz



Grupo Rojo vivo



Grupo M3

Figura 7. Exposición de trabajos de alumnos taller EASD Valencia curso 2019. Foto Laura Pons

Estas premisas de partida dan resultados desiguales entre los distintos grupos. A partir de las cajas realizadas se genera debate. ¿Cuántos espacios ves? ¿Dónde están los límites de los espacios? ¿Con qué se definen?

- Se realiza una votación. Cada grupo debe argumentar sus puntuaciones: 3, 2 y 1 punto. Se debe justificar el criterio seguido para realizar ese ranking. Este punto fomenta la capacidad crítica.
- Se otorga un premio al grupo ganador.

El taller se completa con un ejercicio de búsqueda de espacios construidos que se parezcan a alguna de las cajas realizadas durante el taller. De este modo pueden ver la aplicación práctica de todo lo que han visto.

Evaluación y conclusión

La evlauación constará de tres secciones claramente diferenciadas:

- 1. Autoevaluación. Cada alumno valorará su aprendizaje en el taller realizando un escrito reflexivo indicando sus propias conclusiones.
- 2. Evaluación entre compañeros/as. Las votaciones y su argumentación sirven de evaluación entre compañeros.
- 3. Evaluación por parte del profesorado. Se comprueba si los contenidos prefijados han surgido con las dinámicas planteadas y si el alumnado va evolucionando su trabajo.

Como conclusión, indicar que en todas las ediciones que se ha realizado el taller, la experiencia ha sido muy satisfactoria, las conclusiones que escriben los alumnos así lo demuestran. Valoran las dinámicas de juego como competencia sana entre ellos. Se genera un ambiente distendido que facilita el aprendizaje de un concepto tan abstracto como es el espacio.

Una mirada a los proyectos interdisciplinares de música comunitaria

Aidee Patron Chávez

Universidad de Guadalajara, México

Martha Valadez Huizar

Universidad de Guadalajara, México

Resumen

La sociedad contemporánea con sus múltiples y complejos problemas sociales, demanda diversas miradas disciplinares para proponer, crear modelos e intervenir. En ese sentido, desde hace varias décadas se ha trabajado en modelos de intervención en comunidades vulnerables, que involucran el arte y algunas otras disciplinas de las ciencias sociales; en el caso de la música, dichos proyectos se han conceptualizado con el término "música comunitaria". En el presente documento, se describen las principales características de los proyectos de música comunitaria y se presenta una mirada interdisciplinar esbozando las relaciones complejas que se sostienen dentro de los mismos, y realizando un bosquejo de las acciones que se podrían efectuar con el propósito de consolidar objetivos musicales-comunitarios, con el fin de proponer intervenciones más fundamentadas e integrales.

Palabras clave: música comunitaria, interdisciplinariedad, intervenciones comunitarias.

Introducción

Desde los años setenta, la música ha sido utilizada como herramienta para diseñar proyectos sociales de carácter formativo y/o de transformación social en comunidades de alta vulnerabilidad. En América Latina el desarrollo de los programas fue incentivado por el gestado en Venezuela en 1975, a través de la Fundación Musical Simón Bolívar, al cual se le denominó Sistema Nacional de Orquestas y Coros juveniles e Infantiles en Venezuela, conocidos mejor en todo el mundo como "El Sistema". Según Morales Petersen (2015), este es un proyecto fundamentalmente social, ya que además de brindar educación musical a niños, niñas y jóvenes, también genera transformaciones en tres esferas fundamentales del individuo: personal, familiar y comunitaria.

Generalmente, estos proyectos a los que se les ha denominado de música comunitaria, además de incidir en la vida de las personas y las familias, están enfocados en realizar actividades que apoyen o fomenten la reconstrucción del tejido social, especialmente en zonas que son consideradas en riesgo o vulnerables y para ello, trabajan con otras disciplinas como el trabajo social, la psicología, la musicoterapia, la pedagogía, entre otras (Biedma López, 2016; Clennon, 2013; Quintero Florez, 2015; Zapata, 2011).

Los proyectos de música comunitaria

Para lograr los objetivos descritos, es primordial que exista entre los profesores de música y las otras disciplinas, un diálogo interdisciplinar que contribuya a crear estrategias de intervención musical-social que posibiliten estos cambios.

Con respecto a lo planteado con anterioridad, Pérez Matos y Setién Quesada (2008) describen que "la interdisciplinariedad implica puntos de contacto entre las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación" (p.2). Por su parte, Tamayo (2003) la define como "el conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan de forma aislada, dispersa y fraccionada" (p.11).

Es fundamental comprender que, para estos proyectos, la herramienta musical es el eje que articula todas las intervenciones, y esto es importante puesto que el arte posibilita un acercamiento cuasi mágico con las personas debido a su inherente relación con el ser humano en su devenir histórico-evolutivo y también en su desarrollo cognitivo y emocional. Por lo tanto, sería conveniente que los profesores de música ampliaran su perspectiva y no sólo se enfoquen en dar clases de música desde una mirada tradicional, sino que reestructuren sus intervenciones con las bases psicopedagógicas necesarias que les permitan comprender o tener un acercamiento a los procesos cognitivos y sociales de los alumnos y alumnas en cada etapa del desarrollo para poder lograr un aprendizaje significativo e integral, por lo que entonces, sería fundamental la participación y el diálogo con profesionales de la pedagogía musical y la psicología educativa.

El trabajo social por su parte, tenderá a trabajar con tres niveles de intervención: caso, grupo y comunidad (Fernández García, 2009), tejiendo su quehacer profesional con la herramienta musical. Por su parte, una buena lectura del contexto donde se inserta el proyecto permitirá conocer las formas de organización de las personas, su cultura y tradiciones, las necesidades específicas de la población a la que va dirigida el proyecto y las oportunidades que se tienen en mano, permeando los tres niveles de intervención del trabajo social.

Con respecto al nivel de caso en trabajo social, que se podría apoyar también con la disciplina de la psicología, permitirá abordar las situaciones que se presentan como adversas en los individuos. En el nivel de grupo, que regularmente se orienta a trabajar con alumnos y alumnas o padres y madres de familia por instrumento, o en su defecto, por grupo de familia instrumental, se priman las relaciones interpersonales con la finalidad de promover soluciones y movilizaciones colectivas.

La intervención a nivel comunitario "debe lograr la activa participación de la población en la transformación de su entorno (...) desarrollarse como un proceso de mejoramiento de la calidad de vida de la población (...) que tienen su base en la propia vida comunitaria" (Brizuela Castillo, Sáez Palmero, & Jústiz Guerra, 2015, p.112). De igual forma, Lillo y Roselló (2001) definen el trabajo social comunitario como:

el proceso que se realiza para la consecución del bienestar social de la población, con la participación directa y activa de ésta en el análisis, concienciación y resolución de los problemas que afectan a la comunidad, partiendo por tanto de la propia comunidad y de la utilización, potenciación o creación de los recursos de la misma (p.19).

Este proceso interdisciplinario no es lineal, puesto que para crear modelos que funcionen con un alto impacto es necesario cuestionarse, por ejemplo: ¿Qué tipo de música es las más adecuada para esa localidad?, ¿Cuál es la temática que se quiere abordar a través de las piezas musicales?, ¿Cómo el profesor aborda dicha temática en las clases, además de su ejecución instrumental?, ¿Qué estrategias utilizará el trabajador social, el psicólogo educativo, el pedagogo, etc., para consolidar en cada uno de los grupos los objetivos que se plantearon con la elección de esas piezas musicales?, ¿Qué intervenciones comunitarias se realizarán para que los alumnos y alumnas construyan su sentido de comunidad y de retribución comunitaria que aporte a la educación social de los miembros que integran la localidad donde se inserta el proyecto?, etc.

Por lo tanto, una vez realizada la intervención inicial, la siguiente debe ser repensada y planteada en función de los procesos dinámicos que se dieron en las actividades previas, de ahí su carácter no lineal, sino circular, de ida y vuelta. En el siguiente esquema, se ejemplifica lo descrito con anterioridad:

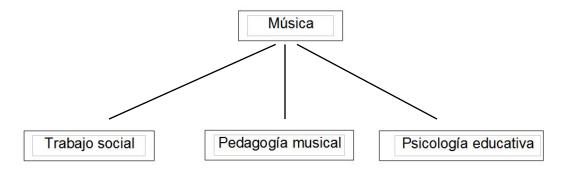


Figura 1. Visión esquemática interdisciplinaria

Nota: Figura realizada con base en la estructurada por Tamayo (2003, p.13)

Conclusión

La música ha tenido un alto valor en el desarrollo social de las personas y frecuentemente se ha asociado el trabajo musical en comunidades vulnerables, con la inherente adquisición de valores, trabajo en equipo y sentido de la colectividad, entre otras cualidades. Sin embargo, es importante considerar la colaboración interdisciplinar de otras profesiones y/o áreas científicas y académicas, tales como la psicología, el trabajo social, la sociología, la pedagogía musical, la psicología educativa, etc., en el quehacer de estos proyectos, ya que, al no hacerlo, estamos cerrando la posibilidad de incidir o impactar positivamente de forma integral y sistematizada.

Referencias

Biedma López, E. (2016). La música como medio de integración social: Proyecto Clave Social en el Teatro de la Maestranza de Sevilla. Universidad de la Rioja. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001430.pdf

Brizuela Castillo, Z., Sáez Palmero, A., Jústiz Guerra, M. (2015). Metodología para la educación comunitaria. *Humanidades Médicas*, 15(1), 107–127. Recuperado de: https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2015/hm151g.pdf

Clennon, O. D. (2013). How effective are music interventions in the criminal youth justice sector? Community music making and its potential for community and social transformation: A pilot study. *Journal of Music, Technology and Education, 6*(1), 103–130. DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.103_1

Fernández García, T. (2009). Fundamentos del Trabajo Social. Madrid, España: Alianza Editorial.

Lillo, N., Roselló, E. (2001). Manual para el Trabajo Social Comunitario. Madrid: Narcea.

Morales Petersen, W. (2015). El acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México. Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros J. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/333332/wamope1de1.pdf?sequence=5

Pérez Matos, N. E., Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada de la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, *18*(4). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n4/aci31008.pdf

Quintero Florez, G. M. (2015). La música comunitaria como una forma de intervención del tejido social que contribuye a la paz: Un estudio de caso en el departamento del CAUCA. Universidad EAFIT. Recuperado de: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/7791/GonzaloMauricio_QuinteroFlorez_2015.pdf;sequence=2

Tamayo, M. (2003). La interdisciplinariedad. Colombia: Feriva.

Zapata, G. P. (2011). Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la Psicología de la música sobre el desarrollo socio-afectivo y musical de niños de comunidades vulnerables. *Pensamiento Palabra y Obra, 0*(6). DOI: https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1053

Renovación educativa basada en la evidencia: cómo aprender a tocar un instrumento musical desde la perspectiva que nos ofrece la ciencia

Gemma Guillem Cardona

CPM Melcior Gomis Ontinyent, Valencia, España

Mª Inés Vila Giménez

CPM Melcior Gomis Ontinyent, Valencia, España

Resumen

En este artículo se presentan algunos breves resultados de estudios científico-musicales que se han realizado para describir cómo funcionan determinadas estructuras anatómicas cuando se interpreta un instrumento de viento metal. Constituyen el cuerpo de las evidencias en la decisión de introducir metodologías de aprendizaje innovadoras en el campo de los instrumentos musicales, y de todas ellas, por afinidad nos acercamos al aprendizaje basado en las evidencias, cuyo método es más amplio y extenso del que aquí brevemente reseñamos.

Palabras clave: trompista, aprendizaje basado en evidencia, innovación educativa, aprendizaje musical, anatomía.

Introducción

En este artículo incitamos a una reflexión sobre los métodos de enseñanza instrumental musical tradicional, sobre cómo se empieza a tocar un instrumento de viento, en este caso de viento metal, abordando las experiencias acerca la renovación o transformación educativa en el ámbito instrumental. El término renovación o transformación educativa basada en la evidencia, que inicialmente estuvo ligado al campo de la medicina, se acuña en el año 1992. Los profesores Robert Slavin y Nancy Madden son firmes defensores de esta corriente. Ésta se define como la práctica de tomar decisiones a partir de los resultados de investigaciones y evaluaciones rigurosas. Esencialmente consiste en escoger las metodologías que hayan sido probadas que son eficaces, y para ello, se diseña toda una serie de parámetros y datos objetivos que se pueden recoger y comparar.

Tomando la doble vertiente de la palabra evidencia, ("lo obvio" y "prueba o testimonio"), en este artículo se presentan unas breves pinceladas de algunos de los estudios científicos aplicados al campo de los instrumentos de viento metal. En esencia, una parte de las evidencias dentro del método basado en evidencias. En realidad, estos resultados que describen cómo se toca un instrumento, se ajustan al término de innovación educativa, entendido como proceso de transformación y mejora de situaciones educativas y, dentro de este proceso, la especial relevancia de la construcción de evidencias como validación de los aprendizajes, la incorporación de la reflexión y la colaboración como factores determinantes dentro del proceso de innovación.

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

Hablar de evidencias en educación, a su vez, implica poner al alcance de la comunidad docente información contrastada, respaldada y veraz, para empoderarlos así en la toma de decisiones. Haciendo un uso de la segunda acepción de la palabra evidencia, cabría diseñar un método de recogida de datos para estudiar que, la metodología basada en la aplicación al aula de estos materiales que derivan de estudios científicos (las evidencias) funciona. Los datos analizados y las conclusiones tomadas en base al análisis, pueden ayudar a los profesores a incorporar innovaciones educativas basadas en evidencias positivas.

Antecedentes

Tradicionalmente, en las enseñanzas musicales, se ha guiado en el proceso de mejora constante al instrumentista de forma intuitiva, sin estudios contrastables o evidentes que pudiesen apoyar las tesis. Ello ha facilitado la evolución durante muchos años, y sigue siendo un método válido, ya que sigue aportando grandes instrumentistas a nuestra sociedad. Apostamos por una evolución pedagógica en la que será necesario ajustar los tipos de ejercicios y calentamientos al instrumentista, al igual que un médico ajusta los tratamientos a cada paciente. Personalizar la educación, y para ello debemos tener la máxima información rigurosa posible y ello, también de acuerdo a nuestros preceptos basados en la evidencia, se tendrá que evaluar los resultados en un medio plazo.

Desde hace algunos años ya, en Valencia (España) se vienen desarrollando una serie de estudios en trompistas básicamente con el objetivo de codificar o describir o evidenciar de manera audiovisual y científica las condiciones anatómicas que se producen cuando tocamos este instrumento, y siempre con la finalidad de que ello sirva para mejorar la técnica o que sirva de audiovisual para transmitir estos conocimientos al alumnado y futuros músicos. Otros trompistas de relevancia como Sarah Willis, trompista de la Orquesta Filarmónica de Berlin, participaron anteriormente en proyectos de investigación colaborativa, en el caso de Sarah, con el Instituto Max Plank de Alemania.

Plantearemos aquí dos de los estudios más relevantes sobre la parte anatómica de la vía aérea superior en músicos trompistas. El primero de ellos hace referencia a la utilización y coordinación de los elementos anatómicos de la vía aérea alta cuando se interpreta este instrumento, es decir, aquellos parámetros que podemos modificar a nuestra voluntad.

El análisis de estructuras como la apertura bucal, la distancia entre la lengua y el paladar blando, el espacio retrobasilingual, y la distancia entre el hioides y la mandíbula inferior, determinó por ejemplo que, se modifican con el objetivo de hacer un efecto embudo, es decir, en el paso del registro grave al agudo, todas estas estructuras se modifican para canalizar el flujo de aire hacia la salida mínima (en esencia, para aumentar la presión).

En otra de las pruebas, de vía endoscópica, Videonasofaringofibroscopia, en la que se introdujo una pequeña cámara vía nasal mientras se interpretaba pequeñas piezas musicales y se grababa la imagen y el sonido, se pudo observar la parte muscular interna. Así, se pudieron apreciar estructuras como la hendidura glótica (Apertura del espacio glótico junto con la posición de las cuerdas vocales), la luz faríngea (Movilidad de las paredes faríngeas), la epiglotis, la dinámica laríngea o la base de la lengua.

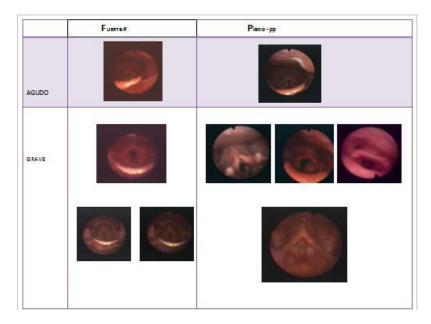




Figura 1. Prueba de vía endoscópica, Videonasofaringofibroscopia

Por comparativa, se pudo comprobar que, los instrumentistas que hacen un uso irregular o desigual de la función glótica, una escasa modificación de la luz faríngea, la falta de movilidad laríngea, junto con un uso discreto de la base de la lengua, dan como resultado una interpretación de menor calidad, por lo tanto, como conclusión, se puede resaltar la importancia de la modulación, movimiento y/o adaptación de la anatomía faringo-laríngea y oral para la obtención de sonidos de calidad. O como en otro de los estudios, se valoró si la calidad de sonido en los trompistas, está relacionada con la cantidad de fibras musculares que hay en los labios, en concreto, la parte labial que está directamente en el interior de la boquilla.

Para comprobarlo se realizaron dos ensayos, uno médico y otro acústico, ambos complementarios, utilizando diferentes métodos y materiales, como la descomposicion espectral, para saber si había algún parámetro que diferencia un sonido considerado de más calidad respecto de otro de per calidad, y la realización de una ecografía labial de alta definición con el objetivo de medir, en los labios, en concreto la parte labial, que está en el interior de la boquilla, qué proporción es músculo y qué proporción lo ocupan otras capas como la piel, o sea, qué cantidad de músculo hay los labios de la parte del interior de la boquilla.

Por cada paciente se tomaron varias muestras en diferentes planos. Entre las conclusiones parece ser que sí, que quien mayor cantidad de fibras musculares posee tiene un sonido considerado como de mejor calidad. En otra parte del estudio se abordó el patrón respiratorio, no pudiéndose detallar en este artículo por razones de espacio.



Figura 2. Prueba de relación calidad de sonido y densidad musicular labial en músicos trompistas por descomposición espectral

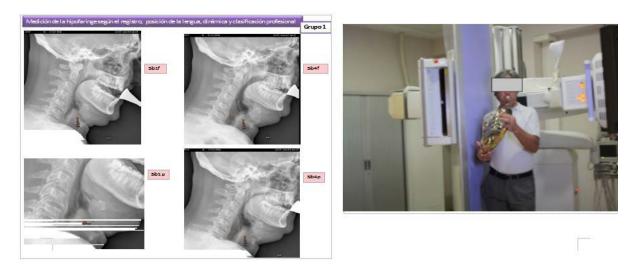


Figura 3. Prueba de relación calidad de sonido y densidad musicular labial en músicos trompistas por ecografía labial

Conclusión

A modo de conclusión, el propósito de esta exposición o ponencia, era incitar a la reflexión y debate a si este tipo de estudios, ayudan o puedan ayudar a mejorar técnicamente al trompista. Dentro de nuestra meta estaba también y dar una perspectiva diferente de la trompa, como profesores tenemos el deber de transmitir los conocimientos que poseemos al alumnado de la mejor manera posible, y disponiendo este material audiovisual y habiendo profundizado en el tema, es mucho más fácil, se le puede guiar de una manera más eficaz. Sirva para cerrar el artículo que seguimos con otras investigaciones.

Referencias

- Guillem, G., et al. (2017). Relationship between Sound Quality and Lip Muscle Density in French Horn Players. *International Journal of Music and Performing Arts, International Journal of Music and Performing Arts,* 11-22, DOI: 10.15640/ijmpa.v5n1a2
- Guillem G., Juan G. (2013). El mecanismo respiratorio de los trompistas. Musica y Educación, 58-71.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulle-tin*. doi:10.1037/0033-2909.94.3.429
- Datnow, A., Castellano, M. (2000). Teachers' Responses to Success for All: How Beliefs, Experiences, and Adaptations Shape Implementation. *American Educational Research Journal*, *37*(3), 775–799. doi:10.3102/00028312037003775.
- Guillem G., Armengot M., Juan G., Ramon M. (2013). Estudio anatómico comparativo entre profesionales y alumnos de trompa. *LEEME*, *31*, 33-51.

Musicoterapia educativa versus actividades musicales con un fin terapéutico en el aula en Educación Primaria

Miren Pérez Eizaguirre

Facultad de Educación y Formación del Profesorado Interfacultativo de Música UAM, España

Resumen

En la mayoría de los casos, la utilización de la música en la escuela conlleva un fin pedagógico, en el que el alumnado realiza un aprendizaje conceptual de los conceptos marcados por el currículo. Sin embargo, se puede utilizar con un fin terapéutico, pero siempre diferenciando la realización de estas actividades, de la musicoterapia como disciplina científica, que tiene una vertiente educativa. Conocer sus características es fundamental para no confundir los diferentes campos.

Palabras clave: musicoterapia educativa, actividades terapéuticas, escuela

Abstract

In most cases, the use of music in school entails a pedagogical purpose, in which the students make a conceptual learning of the concepts marked by the curriculum. However, it can be used for a therapeutic purpose but always differentiating the performance of these music therapy activities as a scientific discipline, which has an educational aspect. Knowing its characteristics is essential not to confuse the different fields.

Keywords: educational music therapy, therapeutic activities, school.

Introducción

El uso de la música en la escuela con un fin terapéutico es muy eficaz, debido a las características terapéuticas que posee la música (Martí, 2000). Si pasamos a enumerarlas podemos decir que la música es:

- Universal
- Flexible
- Posee una estructura
- · Facilita una experiencia estética
- Es un lenguaje simbólico.

Sin embargo, su uso, se puede hacer desde una vertiente pedagógica o terapéutica. En este punto nos encontraríamos con las diferencias entre la educación musical y la musicoterapia que pasamos a resumir de manera somera:

EDUCACIÓN MUSICAL	MUSICOTERAPIA
Los objetivos son pedagógicos y universalistas.	Los objetivos son terapéuticos e individuales.
La música es un fin en sí mismo.	La música es el medio.
La realiza un profesor.	La realiza un musicoterapeuta.
Los contenidos se dividen en temas descritos por el currículo.	Contenidos dinámicos que se van modificando a lo largo del proceso.
La importancia se encuentra en la calidad de las interpretaciones.	Prevalece el valor terapéutico de las interpretaciones.

Tabla 1. Diferencias entre musicoterapia y educación musical

Musicoterapia educativa

Si nos detenemos a desarrollar qué es la musicoterapia nos encontramos con una disciplina científica que va ligada al conocimiento intuitivo que se poseía de los efectos de la música en las personas y de las oportunidades que ofrece para poder expresar lo vivido. Actualmente la ciencia ha ido reconociendo muchas de esas intuiciones, y desarrollando el conocimiento que se tenía sobre el tema. En 2011, la Federación Mundial de Musicoterapia ofreció una definición más amplia:

Es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en los entornos médicos, educativos y cotidianos, con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual, además de la salud espiritual y el bienestar. (WFMT, 2011)

La Musicoterapia Educativa es la aplicación de la Musicoterapia en el Área de Educación. Encuentra sus orígenes en la educación musical dirigida a personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y en los trabajos pioneros de aplicación de la Musicote rapia en la Educación Especial, como los de Paul Nordoff y Clive Robbins (1977; 1982). Así mismo, puede extenderse a otro tipo de alumnado sin N.E.E. En este caso se denomina Musicoterapia como Terapia de Apoyo (Gfeller, 1984) y se puede utilizar como:

- · Medio para enseñar información académica determinada
- · Apoyo a la educación musical adaptada
- Vía para trabajar el desarrollo socioemocional
- Refuerzo de conductas académicas esperadas

Oribe (2018, p.129) señala que "una de las similitudes a subrayar entre educación y terapia es que ambas son procesos, y el proceso implica movimiento, cambio, crecimiento, etc." Sin embargo, podríamos decir que lo fundamental en el proceso de Musicoterapia en un entorno educativo sería la ayuda e interacción que se establece a través de las actividades musicales con unos objetivos marcados desde el inicio y que, en ningún caso, son pedagógicos estrictamente. Este proceso, además, está siempre guiado por un profesional formado y la evaluación no pedagógica o conceptual. Además, la estructura general de cualquier programa de musicoterapia sería la siguiente a la hora de comenzar con su puesta en marcha (Mateos-Hernández, 2011, p. 120):

- Análisis del contexto en el que se guiere intervenir.
- Identificación de necesidades.
- Diseño del programa.
- · Ejecución del programa.
- · Evaluación del programa.

El trabajo de los musicoterapeutas en centros educativos debe realizarse siempre de manera interdisciplinar con el resto del profesorado del centro, incluyendo al Departamento de Orientación. Numerosas investigaciones atestiguan los beneficios de la musicoterapia Educativa en diferentes etapas tanto de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con alumnado con Necesidades Educativas Especiales y con alumnado que no presenta Necesidades Educativas Especiales (Pérez, Salinas y Del Olmo, 2015; Mora y Pérez, 2017; Ruiz y de la Rosa, 2018; Pérez Eizaguirre, 2018; Torres y Orellana, 2018).

Tras señalar las diferencias fundamentales entre ambas, dando a conocer de manera más particular las características de la Musicoterapia Educativa, pasamos a exponer ejemplos. En las sesiones de Musicoterapia los objetivos se realizan de manera individual adaptándolos a las necesidades de cada usuario. En las actividades musicales con un fin terapéutico aparecen enunciados los objetivos puesto que son estandarizados.

Sesión musicoterapia educativa

Se recomiendan sesiones individuales de 30 minutos de duración y en algunos casos grupales de 45 minutos. En este caso ponemos como ejemplo el trabajo siguiendo el modelo Nordooff- Robbins, uno de los 5 modelos reconocidos de musicoterapia. La estructura de una sesión es:

- Canción de bienvenida: Se interpreta siempre una canción en la que se nombra al paciente y se le acoge. Es la señal que indica el inicio de la sesión.
- Improvisación creativa: Siguiendo las directrices del modelo se realiza una improvisación que ocupa la parte central de la sesión.
- Canción de despedida. Se comienza a cantar cuando se va a finalizar la sesión y sirve como guía para dar por cerrada la parte musical.

Si por el contrario, se realizaran actividades terapéuticas en un aula llevadas a cabo por el profesor especialista de música no estaríamos.hablando de un proceso terapéutico sino de un trabajo puntual de ciertos aspectos emocionales.

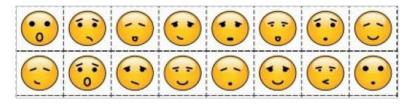
Actividades terapéuticas alumnado en un contexto educativo

Hacia los 7 años, finaliza el período preoperacional según la teoría psicogenética del desarrollo cognitivo de Piaget, y se inicia la etapa de las operaciones concretas. Esto supone que va desapareciendo la subjetividad en procesos mentales, para dar paso a otros procesos regidos por la búsqueda de la objetividad. Se produce a la vez un incremento en la capacidad de autoconocerse y autorregular las propias emociones, siendo un momento muy adecuado para el trabajo preventivo con la educación emocional. Utilizar la música para este fin puede resultar útil para ello.

Emotimúsica

Tras la escucha de una obra musical deben escoger un emoticono y contestar a las preguntas que se les indican en el cuadro. Objetivos:

- » Identificar la emoción producida por la música.
- » Fomentar el autoconocimiento.
- » Indagar en el conocimiento de las emociones a través de una actividad lúdica.



¿Por qué has elegido esta expresión? ¿Qué has sentido con la música?

· Relajación muscular guiada

Realizar una relajación muscular guiada de Jacobson pasando por todas las partes del cuerpo desde los puños hacia abajo, utilizando una música adecuada para ello. Objetivos:

- » Utilizar la música como elemento facilitador de la relajación.
- » Permitir que los alumnos puedan beneficiarse de los efectos positivos de las técnicas de relajación.
- » Enseñar técnicas de relajación que puedan ser utilizadas por los alumnos cuando lo necesiten.

Conclusiones

El uso de la música desde una vertiente terapéutica es siempre deseable en un ambiente educativo, pero debemos tener presente que mientras que el docente puede realizar actividades musicales con un fin terapéutico de manera puntual, la musicoterapia es una disciplina científica que cuenta con sus propios modelos de actuación y que debe ser realizada por un profesional con formación universitaria en este campo.

Referencias

Gfeller, K.E. (1984). Prominent theories in learning disabilities and implications for music therapy methodology. *Music Therapy Perspectives*, *2*, 9-13.

Martí, P. (2000). Visión general y teoría de la musicoterapia. En Betés del Toro (Ed.), *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata.

Mateos-Hernández, L. A. (2011). Fundamentos en Musicoterapia. En L. A. Mateos-Hernández (Coord.), *Terapias Artísti-co-Creativas* (pp. 105-144). Salamanca: Amarú.

Mora, R., Pérez Eizaguirre, M. (2017). La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes dentro del centro educativo. *Artseduca*, 18, 212-233.

Nordoff, P., Robbins, C. (1977). Creative Music Therapy. New York: Harper and Row Publishers.

Nordoff, P., Robbins, C. (1982). Music Therapy in Special Education. St Louis: MMB Music.

Oribe, J. (2018). En busca de una educación musical inclusiva en la enseñanza secundaria. Reflexiones y propuestas desde el punto de vista de una pedagoga y musicoterapeuta. *Tabanque: Revista Pedagógica, 31*, 123-139. DOI: https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.123-139

Pérez Eizaguirre, M., Salinas, F., del Olmo, M. J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: revista de educación*, (38), 5.

Pérez Eizaguirre, M. (2018). Efectos de la Musicoterapia en las relaciones sociales de grupos de adolescentes en un centro educativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 175-192. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.53627

Ruiz, M., de la Rosa, A. (2018). La musicoterapia como herramienta para mejorar el desarrollo del alumnado con síndrome de Rett. *Educación y Futuro Digital*, (17), 133-155.

Torres, M., Orellana, S. (2018). La Musicoterapia como Terapia Complementaria en la Educación Infantil Inclusiva. *Revista Científica Hallazgos 21*, 3.

WFMT (2011). ¿Qué es musicoterapia? Recuperado de: http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/

Dimensiones de formación como producción social en los laboratorios de creación de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN

María Angélica Carrillo Español

Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

John Alexander Alonso Junca

Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

Martha Carolina Sánchez Samaniego

Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

Resumen

El presente texto se organiza en cuatro apartados, el primero resume un problema de investigación que como profesores que formamos licenciados en artes visuales hemos configurado como una plataforma común de pensamiento problematizador, desde allí cada uno ha abordado una arista del problema para inspeccionarlo y desde allí entenderlo o ahondar en él un poco mejora, son asuntos desde donde comprendemos mejor aquello que nos convocó en un momento como colectivo, que requieren reflexiones y adentramientos para avanzar como grupo de investigación, pero también en nuestras búsquedas particulares. Cada arista se presenta precedida por una pregunta guía: ¿Cómo las acciones didácticas vehiculizan la formación de las dimensiones en los procesos de creación artística?,¿Dimensiones o capacidades humanas como asuntos inherentes a la experiencia de creación artística? ¿Cómo delimitar las competencias en la formación artística? y luego se presentan las elaboraciones.

Palabras Clave: Formación de docentes, Práctica pedagógica, creación artística, formación integral.

Problema de investigación

En el entendido de que la creación artística visual es resultado de un conjunto de capacidades o dimensiones humanas puestas en juego y, que en este sentido es posible hablar de la creación artística como una experiencia integral de conocimiento, que en el ámbito educativo (para nuestro caso la formación de educadores en artes visuales) se traducen en un conjunto de dimensiones de formación; este estudio (de carácter exploratorio respecto a su alcance¹ y con un enfoque cualitativo) pretende describir y comprender de qué manera se producen socialmente las dimensiones de formación en el espacio académico Laboratorio de creación, asumido éste como una práctica social y una actividad situada. Así las cosas, la pregunta orientadora es: ¿Cómo se producen socialmente dimensiones de la formación en el espacio académico Laboratorio de creación, entendido éste como actividad situada?

¹ En el estado del arte que se presenta es evidente que o no se han adelantado o no fueron encontradas investigaciones que aborden la creación como experiencia integral de conocimiento.

En relación con el espacio académico Laboratorio de creación, conviene señalar que para la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, un eje estructural y estructurante de la formación de los licenciados es la creación artística; ella opera como modo expresivo, comprensivo y narrativo en varios espacios académicos de la carrera, además de los propios del componente disciplinar artístico visual. En este sentido, la formación en y a través de la creación artística visual, se torna crucial en el pensamiento y la acción del profesor de artes visuales, cuya práctica profesional habrá de sucederse con niños y jóvenes en ámbitos formales y no formales.

En el trayecto formativo que propone la LAV a sus estudiantes, se debe cursar un conjunto de espacios académicos denominados Laboratorio de creación: exploración y Laboratorio de creación: desarrollo durante los semestres sexto y séptimo. Allí se trata de aprender a crear y a reflexionar sobre la creación artística visual a propósito de la realización de un proyecto de la misma naturaleza. Esta decisión curricular corresponde a una narrativa de la educación artística visual para futuros educadores resultado, en parte del Proyecto Educativo del Programa consignado en el papel y, en parte, de las prácticas reales que se llevan a cabo. A propósito de las últimas, el aprendizaje de la creación artística visual se produce en el día a día como una actividad cotidiana socialmente situada, la cual implica, como sostiene Lave (2001), cambios en el conocimiento y la acción de aprendices y de educadores. Estos cambios apelan a la intervención de las dimensiones de la experiencia humana para hacerlos posibles, a saber: la dimensión cognitiva, comunicativa, estética, corporal, ética y valorativa [3]. Nos interesa observar si estas dimensiones se producen socialmente o no, además del modo como se producen en el aula dentro de los espacios académicos en mención, comprendidos como sistema de actividad (Engöstrom, 2001) y por tanto nos ocupa estudiar tanto las interacciones sociales como los productos materiales de la misma.

Primera arista: ¿Cómo las accciones didácticas vehiculizan la formación de las dimensiones en los procesos de creación artística?

Entender las dimensiones de formación como producción social del conocimiento en un laboratorio de creación artística, da lugar a pensar que en las elaboraciones que los sujetos realizan —en los momentos del proceso de dicha producción— se pueden rastrear aspectos, rasgos o características que determinan los modos de apropiación de la realidad, al tiempo que reflejan las condiciones de su realización. Es decir qué, las dimensiones de formación no se localizan únicamente en los sujetos, sino en la interacciones y elaboraciones que llevan a cabo con otros sujetos y con las materialidades que el contexto formativo les ofrece, pero el modo como se realizan tanto las interacciones como las elaboraciones, para el caso de este estudio, es la creación artística. Mi interés por la creación artística y lo que de ella deviene como consecuencia (ya sea expresada en gestos o acciones, o bien materializada en objetos) se centra en estudiarla desde una estructura categorial que permita evidenciar la acción intersubjetiva en la que se conjugan conocimientos, saberes, experiencias y expectativas (a propósito de las dimensiones de formación) que tendrían lugar en la praxis, en otras palabras, en el encuentro entre lo conceptual con lo empírico (Zemelman, 2009).

En este sentido, la creación artística no estaría limitada a ser comprendida como resultado de una serie de intencionalidades y búsquedas, ni tan siquiera como producto que refleja una serie de cualidades artísticas, si no que sería necesario entenderla como un proceso basado en interacciones de diverso orden en las que median distintas dimensiones humanas –como la estética, la cognitiva y la corporal– en un contexto con implicaciones socioculturales, históricas y políticas que determinan los modos de hacer de los sujetos. Este proceso refiere a su vez a conjuntos de acciones y decisiones

que el sujeto asume durante la creación artística, las cuales podrían considerarse como estrategias y tácticas encaminadas, por una parte, a evidenciar las intencionalidades del sujeto creador, que para el caso es el docente en formación quien en el espacio de Laboratorio de creación se enfrenta a una serie de situaciones didácticas propuestas por el profesor; y por otra, tienen un efecto formativo resultado de las acciones didácticas producto de las relaciones entre profesor y estudiante (Sensevy, 2007) en una situación determinada como lo sería el laboratorio de creación.

Es así que, el tipo de creación artística que se suscita en los laboratorios de creación en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional se diferencia de otros modos de creación, porque están motivados por una serie de finalidades académicas que obedecen a una determinada estructura curricular con propósitos formativos particulares (la formación de docentes en artes visuales).

La creación artística puede considerarse como posibilidad de la producción social de conocimiento, en el que desde el contexto donde se propone no se desliga de lo didáctico, puesto que allí se motivan las interacciones y se proponen las elaboraciones, que explícita o implícitamente comportan en sí mismas las dimensiones de formación. Para argumentar un ejemplo podría mencionarse la dimensión estética, que quizá es la más evidente debido a su fuerte asociación con lo artístico. Si bien la estética, desde el imaginario común se refiere a una condición de los objetos, se hace imperativo aquí entenderla desde el sujeto como Mandoki (2006) propone: "solo puede hablarse de objeto estético con relación al sujeto estético que es quien lo constituye en tanto estético" (p. 56).

¿Dimensiones o capacidades humanas como asuntos inherentes a la experiencia de creación artística?

Se presentan aquí algunas comprensiones que permiten dar sentido a las dimensiones humanas abordadas en la formulación del proyecto de investigación. Si bien uno de los objetivos específicos del proyecto es ahondar en una teoría integradora de las mismas, consideramos que lo propuesto por Martha Nussbaum² contribuye ampliamente en dicho propósito. Benedicto (2012) plantea varios aspectos en la obra de la autora con los cuales podemos dialogar: "la tarea fundamental del gobierno consiste en poner a disposición de los miembros de la comunidad política los recursos y condiciones necesarios para hacer a la gente capaz de vivir bien"³. Pero de dónde resulta la gente capaz de vivir bien, de la posibilidad de desarrollar aquello de que es capaz, pensamos nosotros (parece obvio, pero no lo es) y cómo un ser humano desarrolla aquello de que es capaz, aquellas funciones o capacidades básicas? Gracias en gran medida a oportunidades, en este caso educativas para hacerlo.

Nussbaum, dice Benedicto (2012), se refiere a capacidades o funciones fundamentales (para este proyecto se llaman dimensiones, acogiendo la manera como han sido llamadas en la Ley General de Educación) pero refieren, en principio, a lo mismo. Pero, cómo logra ella identificar esos rasgos? ,la respuesta es muy interesante: no se trata en Nussbaum de una apuesta por un supuesto metafísico trascendente (afirma el autor) sino del "examen de una amplia variedad de comprensiones de si mismos que han tenido los pueblos en muchas épocas y lugares" dice el autor citando a la filósofa y continúa "Son las similitudes sobre la interpretación de lo humano las que permiten obtener una teoría no etnocéntrica de estas capacidades".

² Interpretado por R.Benedicto Rodríguez en su artículo Martha Nussbaum: Las capacidades humanas y la vida buena,

³ Palabras de Nussbaum.

Esta forma de llegar a ellas tiene también valor para el presente estudio: sintetizando al autor, no se trata de ideales por fuera de lo que somos, sino de realidades que nos atraviesan a todos, en cuanto condición humana sin que ello niegue la variedad de formas que adoptan esas experiencias fundamentales en términos culturales. Para este estudio resulta a importante ahondar en el fondo ético de esta teoría, en dos sentidos: su relación con las experiencias de conocimiento a través de la creación artística y la posibilidad de revisar de contrastar aquellas capacidades fundamentales que aparecen en el laboratorio de creación desde lo propuesto por la Ley 115 y por la autora. Abordarla a ella daría paso a adentrarse con mayor amplitud en aquello que excede, que no cabe en las dimensiones que hemos señalado, si fuera el caso.

Ella elabora un listado de capacidades humanas fundamentales que, como bien lo señala el autor "se encuentra sujeto a concreciones locales", al contrastar esa lista de capacidades fundamentales versus las dimensiones que en principio se abordarán en este proyecto, en efecto, hay algunas coincidencias, lo que uno puede entender es que fue preciso para organizar las áreas fundamentales y obligatorias del currículo considerar y definir cuales eran las básicas y fundamentales. Así las cosas las dimensiones humanas (capacidades) que devienen en dimensiones de formación (capacidades que se desarrollan o no) tendrían que ver con el tipo de experiencia que las convoca, las provoca en los sujetos, para nuestro caso seria la experiencia de creación artística en el marco de procesos de enseñanza- aprendizaje para ser licenciados en artes visuales.

Además del asunto sobre como nombrar aquello que nos constituye como humanos y que se encuentra sujeto a aprendizaje bien sean dimensiones o capacidades (y que ellas se hacen manifiestas en aquello que somos, pensamos y hacemos), y que además se regulan en la política pública educativa de los distintos países, que es una cuestión de época, de situación, de expectativas, de intereses entre otros. Hay otro asunto que inquieta, que se puede pensar de la siguiente manera: si la creación artística es una experiencia integral de conocimiento porque apela a aquello que somos, ¿qué la torna una experiencia integral de aprendizaje en el aula?.

Una posible salida es pensar que mientras se aprende a crear, pues se aprende con las dimensiones humanas que así que es integral porque no hay otra manera que suceda. Otro camino no es sólo pensar que la afectación o la participación de las dimensiones es inevitable que o sucede o sucede, si no desde el compromiso de lo que pueda ser llamado aprendizaje en cada una de ellas. Es decir, siguiendo a Pozo (2016) aprender depende del tipo de practica social que lo suscite, de allí se derivan tipos de aprendizaje: implícitos (sin darnos cuenta) o explícitos (prácticas deliberadas y conscientes), en cualquier caso ambos requieren prácticas. Queda la duda entonces acerca de los alcances del tipo de practicas sociales que se abordan como practicas de enseñanza y aprendizaje en los laboratorios de creación (implícitas o explícitas), los cuales en efecto, harían comprender mejor esta idea de lo integral no como algo inevitable (aprendizaje implícito) sino como una gestión colectica: interacciones y producciones que permiten a los estudiantes saber -deliberadamente- como colectivo que aprenden (acerca del ser, del saber y del hacer) y no sólo aprender sin darse cuenta.

¿Cómo delimitar las competencias en la formación artística?

Los laboratorios de creación reúnen tres elementos fundamentales dentro de la formación de estas personas, la primera sería la creación como escenario de generación de conocimiento desde la experiencia y lo sensible, segundo la investigación vista desde una perspectiva de la investigación creación o las metodología de la investigación basada en artes (Borgdorff, 2010) y tercero la docencia, entendiendo el espacio académico y el salón de clases como un lugar de intercambio en donde las experiencias y sensaciones particulares conforman una red de conocimiento y producción siempre en proceso

e inacabado (Salles, 2011) (Acaso, 2014). La unión de estos elementos dentro de este espacio genera una serie de procesos, en los que se parte de elementos detonadores que interrogan la experiencia personal, los intereses propios de cada individuo, las relaciones que pueden establecer con otros espacios del currículo y con los compañeros con quienes cursan su formación. El proceso que se lleva a cabo es, en cada sesión, inesperado de muchas maneras, ya que los mismos estudiantes proponen ejercicios y estrategias para generar interacciones desde un problema que tratan, este problema surge desde las individualidades pero se explora de manera colectiva. El ejercicio de laboratorio se presenta como un ejemplo más del llamado giro pedagógico en las artes del que se ha hecho uso reiteradamente en las últimas décadas, al comprender el lugar social de espacios como el museo, las bienales, los salones de artistas o las galerías; el laboratorio de creación como espacio académico aparece tomando un lugar liminal en donde elementos que se encuentran dentro de la tradición académica de la escuela y el arte conforman nuevas lecturas generando tejido social a niveles diversos.

Estos ejercicios con aparente autonomía no dejan de estar imbuídos en un currículo que responde a determinaciones dadas por políticas públicas, propuestas desde lugares y miradas que en algunos casos se pueden presentar incluso contradictorios, para el caso de Colombia uno de los documentos reguladores de la educación artística en la formación es el Documento No 16, Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media del Ministerio de educación nacional, documento que se tiene como referencia recurrente por docentes en estos niveles iniciales de educación en el país. En este texto se definen tres competencias que se desarrollarían a través de la educación artística, estas serían sensibilidad, apreciación estética y comunicación, entraríamos entonces a pensar desde qué lugar se está entendiendo cada uno de estos conceptos en contraste con lo que se comprende de cada uno desde lo netamente artístico y las competencias que no se incluyen aquí, pues nos preguntamos igualmente si la creación no sería un lugar que permite una formación integral no restringida solamente a las competencias que allí se mencionan, sin embargo este mismo documento en otro lugar se refiere a lo siguiente

...En esta medida, las competencias específicas de las artes formuladas en este documento, apoyan, amplían y enriquecen las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estableciendo un diálogo continuo con ellas.

Todo esto enmarcado, como se comprende dentro de las políticas públicas, de una configuración de la identidad nacional capaz de abarcar la diversidad cultural que le es propia. Pensamos desde allí que la delimitación que se hace de las competencias de cada campo se desestructuran en prácticas como las de los laboratorios de creación, ya que lo que tiene lugar allí, interpela a sus participantes en muy diversos niveles de su conformación de sujetos, que no ocurre independientemente en la escuela si no que sucede constantemente en todos los espacios que este transita, pero que se hace consciente y evidente en los laboratorios. El documento regulador como el que se menciona aquí intuye o por lo menos no descarta esta integralidad en su enunciación, pero finalmente recae en la especialización del campo formativo, pensando un sujeto ideal divisible, seccionable, perspectiva que desde una mirada crítica contemporánea se torna difícil de sostener, ya que en esta presencia de lo inconsciente (Acaso, 2014) en los sujetos que permanentemente actua sin percibirse, ¿dónde se podrían trazar estos límites con certeza?

Referencias

Acaso, M (2014). Reduvolution. Colombia: Editorial Paidos.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, 13, Ejemplar dedicado a: Práctica e investigación, 25-46.

Mandoki, K. (2006). Estética cotidiana y juegos de la cultura. PROSAICA I. Mexico: Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Pozo, J.I (2016). Aprender en tiempos revueltos Capítulo: Aprender con ciencia. Madrid: Alianza Editorial.

Salles, C.A. (2011). Redes de creación: construcción de la obra de arte. Mendoza: Editorial Aguirre.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Renness: PUR.

Zemelman, H. (2009). Uso crítico de la teoría: en torno en las funciones analíticas de la totalidad. México D.F.: Instituto Politécnico Nacional.

The role of the arts in wellbeing and how music contributes healing: a brief review

Esther Noemí Leganés Lavall

Educational Psychologist and Music Educator

If you want to find the secrets of the universe, think in terms of energy, frequency and vibration. Nikola Tesla

Arts, in its many forms, are inherent in human beings and lie deep in the human history as a means of communication and expression of emotions, ideas and beliefs. However, with the evolution of human cognition, arts become attached to new meanings and ways of expression (Morriss-Kay, 2010), acquiring a more aesthetic function that, according to Immanuel Kant gives priority to form over function (Bruyn, 2002). In the 19th Century, Lev Nikolayevich Tolstoi (1897/1995) in his book What is Art? reflected that the very perception of what art really is has been lost. Tolstoi describes the real art in terms of connection between the artist and the receiver, and where the "great attractive force of art" is able to freeing of our personality from its separation and isolation and creating unity with others. Nowadays, in a capitalist society where individualism, existential void and diseases appear as a constant around the world, the role of the arts and music in well-being and health is increasingly recognised and needed (Bresler, 2019; Stark, Vusst, & Kringelbach, 2018). However, in many countries the presence of the arts in education is being diminished in the school curriculum despite of several studies show that the arts in general and music in particular improve our sense of wellbeing and contribute to generate a feeling of happiness, stress reduction, pain relief, connection with others, among many other benefits (see i.e. Daykin et al., 2018; Ennis & Tonkin 2018; Pérez-Aldeguer & Leganés-Lavall, 2014; Williams, Dingle, Jetten, & Rowan, 2018). Focusing on music, we find that the musical capacity is innate in the human being, since it accompanies us from birth and throughout life in a natural way: when speaking, when walking, in the beats of the heart, in the breath, etc. (Pérez-Aldeguer & Leganés-Lavall, 2012). Throughout history it has been proven that music has the ability to influence the human being at all levels: biological, physiological, psychological, intellectual, social and spiritual and it helps to develop a sense of unity, community, belonging, discipline, elevates self-esteem (Pérez-Aldeguer, 2008). In early history, music and healing has become in a wide area of research and if we take a look at platforms like YouTube we can verify that the videos related to music and healing have millions of views. This fact shows that the field of music and healing has a great research interest as there are many secrets to discover that will allow humanity to achieve the true freedom and wellbeing that seems to come from the connection of the music with the universe.

Keywords: arts, wellbeing, music, healing.

References

- Bresler, L (2019). A review of June Boyce-Tillman's Experiencing Music –Restoring the Spiritual: Music as well-being. International Journal of Education & The Arts, 20 (Review 1). DOI: http://doi.org/10.18113/P8ijea20r1
- Bruyn, S.T. (2002). Art and Aesthetics in Action. Retrieved from: https://www2.bc.edu/severyn-bruyn/Critique.html
- Daykin N, Mansfield L, Meads C, et al. (2018). What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults. Perspect Public Health, 138(1), 39-46. doi:10.1177/1757913917740391
- Ennis, G. M., Tonkin, J. (2018). 'It's like exercise for your soul': how participation in youth arts activities contributes to young people's wellbeing. *Journal of Youth Studies*, *21*(3), 340-359. DOI https://doi.org/10.1080/13676261.2017. 1380302
- Morriss-Kay, G.M. (2010). The evolution of human artistic creativity. Journal of Anatomy, 216, 158-176.
- Pérez-Aldeguer, S., Leganés-Lavall, E.N. (2014). Differences in psychological well-being between choristers and non-choristers in older adults. *International Journal of Community Music* 7(3), 397-407.
- Pérez-Aldeguer, S., Leganés-Lavall, E.N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación, 10*(1), 127-143.
- Pérez-Aldeguer, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. Ensayos, 8, 189-196.
- Stark, E. A., Vusst, P., Kringelbach, M. L. (2018). Music, dance, and other art forms: New insights into the links between hedonia (pleasure) and eudaimonia (well-being). *Progress in Brain Research*, 237, 129-52.
- Tolstoy, L.N. (1897). What is Art? 1995 paperback edition. Translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. London: Penguin.
- Williams E., Dingle G.A., Jetten J., Rowan C. (2018). Identification with arts-based groups improves mental wellbeing in adults with chronic mental health conditions. *Journal of Applied Social Psychology*, 49, 15-26.



The role of the arts in wellbeing and how music contributes healing: a brief review

Esther Noemí Leganés Lavall

Educational Psychologist and Music Educator

WHY ARTS?

Improve wellbeing

Feeling of happiness

Stress reduction

Pain relief

Connection with others

Decrease anxiety

Sense of belonging

Speed up recovery



ARTS as a means of communication and expression of emotions, ideas and beliefs



ARTS as aesthetic form

MUSIC ACCOMPANIES US

When speaking

When walking

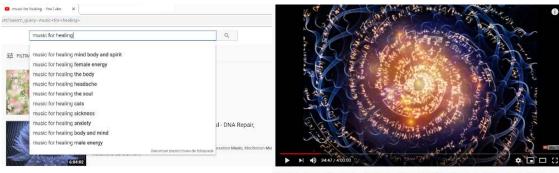
In the beats of the heart

In the breath





Music for healing in Youtube search with millions of views



852 Hz ➤ Release Unconscious Bad Energy | Open up to Spiritual Experience & Deep Healing | Let Go

Bresler, L (2019). A review of June Boyce-Tillman's Experiencing Music -Restoring the Spiritual: Music as well-being. International Journal of Education & The Arts, 20 (Review 1). Retrieved from:

http://doi.org/10.18113/P8ijea20r1
Bruyn, S.T. (2002). Art and Aesthetics in Action. Retrieved from: https://www2.bc.edu/severyn-bruyn/Critique.html
Daykin N, Mansfield L, Meads C, et al. (2018). What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults. Perspect Public Health, 138(1), 39-46. doi:10.1177/1757913917740391

doi:10.1177/1757913917740391

Innis, G. M., & Tonkin, J. (2018). 'It's like exercise for your soul': how participation in youth arts activities contributes to young people's wellbeing. Journal of Youth Studies, 21(3), 340-359. https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1380302

Morriss-Kay, G.M. (2010). The evolution of human artistic creativity. Journal of Anatomy, 216, 158–176. Pérez-Aldeguer, S., & Leganés-Lavall, E.N. (2014). Differences in psychological well-being between choristers and non-choristers in older adults. International Journal of Community Music 7(3), 397-407. Pérez-Aldeguer, S., & Leganés-Lavall, E.N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. Revista de Investigación en Educación. 10(1), 127-143.

Pérez-Aldeguer, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. Ensayos, 8, 189-196.

Stark, E. A., Vusst, P., Kringelbach, & M. L. (2018). Music, dance, and other art forms: New insights into the links between hedonia (pleasure) and eudaimonia (well-being). Progress in Brain Research, 237, 129-52

237, 129-52.
Tolstoy, L.N. (1897). What is Art? 1995 paperback edition. Translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. London: Penguin.
Williams E., Dingle G.A., Jetten J., Rowan C. (2018). Identification with arts-based groups improves mental wellbeing in adults with chronic mental health conditions. Journal of Applied Social Psychology, 49, 15-26

Educando a los futuros educadores

María José Gómez Aguilella

Directora y profesora en Universidad Internacional de Valencia (VIU), España

Resumen

Los cambios educativos de los últimos años han realizado grandes avances en la formación del profesorado. El hecho de educar a esos futuros docentes se basa en unas titulaciones muy pensadas y organizadas que conllevan a la realización de estudios superiores. Se pretenden desgranar esos puntos clave dentro de ello, nos interesa especialmente como sería el papel de las prácticas que se realizan para ofrecer una visión real a lo aprendido, la figura esencial de los tutores como cuerpo docente que educa el futuro, así como la configuración del trabajo final, el cual representa la culminación de los estudios y una investigación elaborada para conseguir esa educación adecuada en los futuros educadores.

Palabras Clave: educación, docentes, futuro.

Introducción

El Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria tiene muchas posibilidades en sus especialidades (Garcia-Raffi, 2015). Las especialidades son: Dibujo, Biología y Geología, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Formación y Orientación laboral, Geografía e Historia, Lengua castellana y literatura, Lengua catalana (valenciano) y su literatura, Lengua extranjera (alemán, francés, inglés, italiano y portugués), lenguas y culturas clásicas (griego y latino), Matemáticas, Música, Orientación Educativa, Tecnología y procesos industriales. Además de las cuatro áreas de formación profesional: Empresa, Comercio y Turismo; Especialidades bio-sanitarias; Especialidades de Informática y sistemas electrónicos y Especialidades de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Sus objetivos estaban claros desde el inicio, formar a los futuros profesores con conocimientos del tipo psicopedagógico y didáctico en los niveles educativos señalados y construir una formación disciplinaria concreta con la cual optará profesionalmente gracias a las herramientas de aprendizaje, innovación e investigación en su campo específico (Garcia-Raffi, 2015).

La práctica como punto esencial en la profesionalización

Este Máster profesionalizador busca aportar al mismo tiempo una formación básica para la docencia general de los niveles que corresponden a los alumnos de 12-18 años, así como la capacitación singular para cada área de conocimiento donde se encuadran las diferentes especialidades, teniendo también un periodo de prácticas en un centro educativo.

La organización del estudio comprende los sesenta créditos que se reparten entre 16 obligatorios, 28 optativos, 6 del Trabajo Fino de Máster y 10 de las Prácticas externas. Los 16 créditos obligatorios pertenecen a los tres módulos genéricos que cursan obligatoriamente los estudiantes en todas las especialidades: "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad", 4 créditos; "Procesos y Contextos educativos", 8 créditos, y "Sociedad, Familia y Educación", 4 créditos. Los 28 optativos corresponden a la especialidad elegida: "Aprendizaje y Enseñanza", 16 créditos; "Complementos para la Formación disciplinaria", 6 créditos, y "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa", también de 6 créditos. (Garcia-Raffi, 2015).

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

Esta parte se decidió como parte esencial del Máster, puesto que las actividades que se realizan dentro de la enseñanza en entornos educativos que sean reales proporcionan oportunidades valiosísimas para conocer la diversidad del alumnado en los centros, así como el rol y las funciones del profesorado. Se trata de una ocasión directa con la realidad de trabajo, se puede decir que se aprende a enseñar pasando de la teoría a la práctica. Este prácticum tiene que motivar la integración del currículum. La detección de las necesidades educativas, la evaluación curricular, la programación de las tareas de enseñanza/aprendizaje, la reflexión sobre el propio trabajo y la elaboración de propuestas de mejora para próximas intervenciones con los alumnos tienen que ser algunas de las competencias a desarrollar desde las actividades realizadas en la práctica en los centros educativos (Coiduras *et al*, 2009, p. 75).

El futuro docente tiene que acercarse a la realidad educativa que existe en los centros y desarrollar la capacidad de orientar sus tareas hacia la colaboración, aprendiendo en su desarrollo experiencias, ideas y creencias diferentes. En este proceso es de especial importancia construir la confianza profesional, la capacidad para la reflexión, el compromiso con la tarea y la asunción de responsabilidades (Coiduras *et al.*, 2009). La necesidad de comunicar, así como colaborar con diferentes factores, tales como los tutores, centros, alumnos y familias, demanda la obtención de un desarrollo de competencias personales y participativas, el saber ser y el saber estar (Bunk, 1994). El saber ser sería el hecho de ser capaz de colaborar en el trabajo con otras personas desde una perspectiva constructiva y demostrar un comportamiento orientado al grupo y a la comprensión interpersonal (Coiduras *et al.*, 2009).

El manejo de casos reales favorece el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos que se ven en las clases, cuando los casos estudiados con anterioridad tienen relación con la vida y se presentan como problema es más fácil que cuando se encuentren con este hecho en sus aulas puedan actuar consecuentemente, de este modo los estudiantes apliquen sus conocimientos en la realidad de forma funcional para la resolución de hechos concretos (Coiduras et al., 2009). El periodo de prácticas en los centros de educación Secundaria, aunque ha tenido varias fechas, quedó fijado en la actualidad en los meses que van de febrero a abril, antes de las vacaciones escolares de Pascua. Estas prácticas se evalúan con la memoria final y el informe del tutor del centro de Secundaria. Respecto a la tutoría de prácticas, esta es compartida por un tutor universitario, profesor del Máster, y un profesor del centro de Secundaria (seleccionado con los criterios de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana) (Garcia-Raffi, 2015).

La figura clave de los tutores

Las clases de las diferentes especialidades del Máster, así como las tutorías del Prácticum y de Trabajo Final de Máster son impartidas por el profesorado de los departamentos universitarios. El reglamento de estos estudios asigna a la Comisión de Coordinación Académica del Máster la competencia de librar el visto y aprobado previo al profesorado que impartirá la docencia. En algunos casos para completar esta docencia se contrata profesorado asociado que tiene vinculación permanente con la educación Secundaria. Los tutores del Trabajo final del Máster son profesores doctores del Máster y han sido acreditados para hacerlo por la CCA, aunque hay que señalar que en condiciones excepcionales también pueden ser tutores de TFM profesores del Máster que no sean doctores. La evaluación del TFM se realiza en defensa pública ante un tribunal del departamento correspondiente (Garcia-Raffi, 2015). El tutor puede multiplicar el aprendizaje del nuevo docente.

Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante dentro de los programas de iniciación, señalando además las características de experiencia y habilidad para la gestión de la clase, teniendo un gran conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, y aplicando disciplina y comunicación. La función del tutor es la de asesoramiento didáctico y personal al docen-

te principiante, de forma que se constituye un buen elemento de apoyo (Coiduras *et al.*, 2009). Esta función de tutorizar cobra vital importancia por el apoyo que se brinda al futuro profesor, ayudándolo a desarrollar su tarea, y en definitiva a ser el que diríamos como un buen profesor (Ainscow, 1991).

El carácter profesionalizador que tiene la formación de docentes da razones para una incorporación del conocimiento de aquellos que conocen desde la realidad las ocupaciones de la profesión y poseen, además, las competencias adecuadas para ejercerla (Coiduras, 2009). Las buenas prácticas que procesan los tutores, expertos en las materias y en la docencia, son un verdadero patrimonio profesional que tiene que ser parte esencial de la formación permanente del profesorado de la facultad y de los centros educativos. Con los nuevos escenarios que existen en la educación pueden ser grandes oportunidades para mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes desde la articulación de una nueva formación de tutores (Coiduras *et al.*, 2009).

Trabajo final y conclusiones

El llamado TFM (Trabajo Final de Máster) se realiza como un trabajo monográfico individual que los sirve a los estudiantes para demostrar capacidades fundamentales como el planteamiento de problemas o proyectos de innovación o investigación; siempre en torno a la enseñanza-aprendizaje o sobre el contexto educativo especializado. Este Trabajo permite a los alumnos estudiar e investigar algún tema relacionado con su área educativa o con la educación en sí misma, de forma que entran en contacto con el mundo de la investigación, cosa que puede hacer que se interesan para seguir sus estudios en este ámbito. En muchas ocasiones basan sus estudios en relación a las prácticas realizadas en institutos de Secundaria confeccionando una lectura de vivencias, análisis y nuevas visiones en torno a la práctica docente. Una vez aprobadas las asignaturas obligatorias, las optativas, el prácticum, cumpliendo con los requisitos idiomáticos de la universidad y cuando se obtenga apto en el TFM presentado, el alumno será poseedor del título de este Máster y quedará habilidad para la enseñanza secundaria (Garcia-Raffi, 2015). Con ello, habrá cumplido todos los requisitos y puntós clave para ser un nuevo educador enel futuro de las aules. Cuestión essencial donde la figura del actual professor es clave en el correcto desempeño del camino, con el fin de llegar a educar los educadores futuros.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En Hofman y Edwars (eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York: Random House, 45-64.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 8-14.
- Coiduras, J., Valls, M. J., Ribes, R., Marsellés, M. A, Jové, G., Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *REIFOP*, 12(2), 73-83.
- Garcia-Raffi, J. V. (2015). La formación literaria en el máster universitario en profesor/- a de Educación Secundaria de la Universitat de València. En N. S. G. S. P Justo, y D. López (Eds.), *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (573-587). Universidade do Minho.
- Gómez-Aguilella, M. J. (2018a). Comunicar l'art a l'educació secundària. El projecte second round (*Doctoral dissertation*, Universitat de València).
- Gómez-Aguilella, M.J. (2018b). Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse. Mujeres Maestras del Perú. Editorial del CISE Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP Pontíficia Universidad Católica del Perú.
- Huerta, R., Gómez Aguilella, M. J. (2018). Entornos educativos de complicidad en el proceso del proyecto Second Round. *REIRE Revista d'innovació i recerca en educació*, *12*(1), 1-16.

Evolución del paisaje sonoro de El Campello. Un ejemplo de interdisciplinariedad en el aula

Laura Cuenca Rodríguez

IES Clot de L'Illot de El Campello, Alicante, España

Ignacio Pascual Moltó

IES Clot de L'Illot de El Campello, Alicante, España

Resumen

El siguiente artículo muestra el work in progress que están llevando a cabo las asignaturas de Música y Tecnología del Instituto de Educación Secundaria Clot de l'Illot de El Campello. Dichas asignaturas están desarrollando un proyecto interdisciplinar que consiste en el estudio de la evolución sonora del municipio y posterior difusión y exposición de los resultados obtenidos utilizando tecnologías emergentes. Mientras que los departamentos de Música y Tecnología sirven principalmente al objetivo del proyecto, el Departamento de Economía y de Historia son los encargados de generar toda la documentación sobre la que se apoyará el estudio de campo que estamos llevando a cabo. Nuestro objetivo consiste en diseñar y montar una instalación audiovisual interactiva por la que los visitantes podrán experimentar una recreación del paisaje sonoro de varias décadas atrás. A medida que avancen por la sala, el paisaje sonoro que percibirá el visitante se irá modificando hasta la actualidad.

Palabras clave: proyecto interdisciplinar, paisaje sonoro, instalación audiovisual, tecnologías emergentes, evolución sonora.

Introducción

Desde hace décadas el universo acústico ambiental que nos rodea en las ciudades y que recibe el nombre de paisaje sonoro está transformándose, pues están desapareciendo antiguos sonidos y apareciendo otros que eclipsan, en algunos casos, nuestra percepción auditiva hasta el punto de perder la realidad sonora¹.

Este proceso ha devenido en lo que conocemos como contaminación acústica. En el caso particular del municipio de El Campello, cuya actividad económica ha pasado de estar basada principalmente en el sector pesca y agricultura al sector turismo, dicha contaminación se ha incrementado significativamente. Esta evolución supone un gran incremento de población en las épocas festivas y por tanto de su impacto acústico.

La contaminación acústica puede derivar en síntomas como el insomnio, irritabilidad, dolor de cabeza, falta de concentración, aislamiento social y depresión, entre otros. Por otro lado, estos efectos pueden desencadenar otro tipo de enfermedades como consecuencia de la falta de un descanso correcto durante la noche, como pueden ser aquellas relacionadas con el sistema respiratorio, enfermedades del corazón, aumento de peso, fracaso escolar, conductas violentas, o pérdida de audición,

¹ El concepto de paisaje sonoro consiste en un conjunto de estudios sobre el medio sonoro y su relación con el mundo desarrollado por el compositor canadiense Murray Schafer en los años 70.

Teniendo en cuenta que la contaminación acústica se trabaja de forma tangencial en el currículo de la ESO, con este proyecto pretendemos tomar conciencia del impacto ambiental que ha supuesto la evolución sonora en el pueblo de El Campello y aunar contenidos de diversas materias trabajando de forma interdisciplinar con el fin de poner en práctica el conjunto de competencias básicas. Este proyecto interdisciplinar tiene como objetivo principal el motivar una repercusión en la vida social y cívica del pueblo de El Campello.

Metodología

A nivel metodológico, consideramos que el modelo tradicional de aprendizaje queda totalmente obsoleto, por lo que nos lleva a la implantación de nuevos procedimientos que trabajan y conectan todas las competencias básicas. Estos procedimientos son:

- 1. ABP. El mero hecho de tratar de elaborar un proyecto, ya supone que estamos trabajando lo que llamamos en educación ABP, es decir, aprendizaje basado en proyectos, dando respuesta a problemas de la vida real de forma interdisciplinar, desarrollando así competencias como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas.
- 2. El modelo "flipped", mediante la creación de una clase virtual, en la cual se proyectarán vídeos y artículos relacionados con los temas que vamos a trabajar posteriormente en las sesiones en el aula, y que servirán de base para que los alumnos construyan sus propios conocimientos.
- 3. Aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos pondrán en común las diferentes ideas asimiladas, ya sea a partir de los videos visualizados en la clase virtual como de las diferentes actividades de campo realizadas, como puedan ser la medición y registro de las diferentes sonoridades del pueblo, y el análisis de dichos datos para descartar las incoherencias a la hora de realizar la instalación audiovisual. Las actividades para consensuar los datos obtenidos serán las técnicas de aprendizaje cooperativo llamadas: "1, 2, 4" o "Lápices arriba", que nos permitirán ir de los conocimientos asimilados de forma individual a un conocimiento colectivo del asunto. Esto convierte a los dos docentes implicados en meros guías del proceso de aprendizaje y aumenta las competencias del alumnado en el aprendizaje.
- 4. Con el fin de recoger los datos sobre los que vamos a basar el proyecto utilizaremos herramientas propias de la metodología cuantitativa, como formularios, encuestas, etc.

Desarrollo

El desarrollo del presente proyecto interdisciplinar está distribuído entre los docentes que imparten las materias de Música y Tecnología. La distribución de las tareas se realizará según la afinidad de las mismas a la materia impartida por los docentes implicados y las diferentes habilidades del alumnado. A su vez, los departamentos de Historia y Economía se encargaran de la realización de diferentes subtareas con el fin de recopilar información de la cual partiremos para el desarrollo de este proyecto. Las diferentes tareas que están programadas en la temporalización del proyecto serán:

- Análisis de la evolución de los sectores económicos de El Campello y su impacto en el crecimiento del municipio y del paisaje sonoro. Dicho análisis se realizará a través de la búsqueda y el contraste de fotos que reflejen la evolución del municipio. A su vez, se realizará un estudio de la evolución del sector económico en los últimos 80 años.
- Dotación de contexto histórico a todo el proceso de transformación. Conocer las vivencias personales de familiares directos de los alumnos a partir de entrevistas semi-estructuradas.

- Fabricación de micrófonos adaptados a sus dispositivos móviles para registrar los diferentes sonidos pertenecientes al paisaje sonoro propio del municipio.
- Análisis y clasificación de los sonidos actuales en continuos y estables, continuos y variables, de corta duración y carácter impulsivo.
- Distinción y grabación de sonidos aislados del conjunto del paisaje sonoro.
- Edición de sonido a partir del programa de libre acceso Audacity.
- Búsqueda y generación de imágenes o iconos asociados a los diferentes sonidos.
- Creación de un programa en entorno Processing encargado de tomar decisiones sobre qué contenido multimedia proyectar y enviar a los altavoces de la instalación en función de sensores de posición.
- Para mostrar los resultados de la información recogida, mostrarlos al público e inducir una reflexión sobre la problemática de la contaminación, se montará una instalación audiovisual interactiva, donde el usuario será un elemento activo, ya que, a través de una serie de sensores, su posición determinará el comportamiento de la misma...

Dicha instalación audiovisual estará formada por los siguientes elementos:

- Sistema de altavoces.
- Proyector y pantalla de proyección.
- · Kinect conectado a un PC.
- Ordenador para recoger datos a la salida de la experiencia.
- · Cámara de vídeo.

El tipo de información que podemos obtener del dispositivo Kinect a través de una correcta programación es la siguiente:

- Imagen RGB, ya que se puede usar el Kinect como si se tratara de una webcam de resolución 640 x 480 píxeles.
- Imagen IR: gracias al sensor CMOS infrarrojo, también se puede acceder a una imagen IR de 640 x 480 píxeles.
- Mapa de profundidad: En forma de imagen VGA con una precisión de 11 bits, es decir, se pueden obtener 2048 niveles de profundidad representados gráficamente por niveles de gris desde el blanco (valor 2048) hasta el negro (valor 0)
- Reconocimiento de gestos: Cuando se genera el mapa de profundidad se puede utilizar esta información para generar información más compleja, como el seguimiento de manos del sujeto, reconocimiento de gestos o seguimiento de esqueleto.

La interfaz que utilizaremos para acceder y programar aplicaciones que controlen el Kinect es Processing, que se trata de un entorno y un lenguaje de programación basado en Java, que se usa principalmente para crear imágenes, animaciones e interacciones. Nosotros utilizaremos la función mapa de profundidad para decidir el comportamiento de la instalación. Si no hay interacción con el campo de reconocimiento espacial del Kinect (no hay ninguna persona delante de los sensores) la instalación emitirá sonidos propios de la zona de El Campello antes de que el ser humano transformara el paisaje sonoro (como el sonido del mar, gaviotas, viento de levante, etc).

Cuando un usuario se sitúe en el campo de acción de la instalación (frente al kinect), su silueta pasará a ser la protagonista de la proyección. Conforme se adentre, dicha silueta cambiará el sonido de fondo, añadiendo de forma semi-aleatoria algunos sonidos superpuestos propios de la evolución tecnológica de forma cronológico. Cuanto más se acerque a los sensores, más actual será el paisaje

sonoro que se escuche. También aparecerán proyectadas imágenes que representen los sonidos que aparecen y que caerán sobre la silueta chocando contra ella.

Con el fin de dar visibilidad y difusión a los resultados obtenidos a través de la instalación, en segundo lugar, se creará un video, en el que se documentará la experiencia de la instalación, se recogerán entrevistas de los usuarios y se mostrarán imágenes del pueblo y de los elementos que provocan los sonidos que definen el paisaje sonoro actual de El Campello.

Conclusiones

En términos globales, la aplicación de este proyecto fomentará una docencia de carácter innovador, ya que por una parte se trabajará de forma interdisciplinar entre asignaturas que a priori tienen objetivos muy diferentes. La creación de una instalación audiovisual interactiva nos permitirá experimentar por nosotros mismos, tanto de forma visual como auditiva, el incremento, o disminución del impacto sonoro en la localidad de El Campello.

Una vez analizados y registrados los diferentes sonidos que centrarán el estudio del paisaje sonoro característico de El Campello, se elaborará un vídeo final mezclando las imágenes grabadas en la experiencia junto con imágenes reales de los elementos que introducen los sonidos utilizados en la instalación audiovisual. La realización de este proyecto ofrecerá a la comunidad educativa nuevas metodologías para analizar no sólo aspectos sonoros locales, sino también contextualizarlos social e históricamente y aprender a usar nuevas tecnologías como grabadoras digitales, videocámaras, programas de edición, entornos de programación, sensores e interfaces de usuario.

En última instancia, los alumnos se enriquecerán no solo con una nueva metodología, sino también con el contacto directo con los registros sonoros de los sonidos que son objeto de estudio. De esta manera, la grabación dejaría de ser una mera referencia para convertirse en una fuente de estudio en sí misma, a partir de la que se podrán alcanzar una serie de conclusiones que nos permitirán entender la audición como un fenómeno en su contexto.

Los resultados del proyecto también serán visibles en el ámbito de la recuperación y preservación del patrimonio. No podemos obviar que la grabación histórica, como registro, corre el riesgo de deteriorarse con el tiempo, algo que, de ocurrir, conlleva no solo una pérdida para la comunidad educativa, sino un perjuicio de incuestionable valor para el patrimonio cultural. La localización y conservación de estas fuentes en soportes de audio y vídeo digital contribuirá a paliar esta situación.

Referencias

Murray Schafer, R (1967). *Limpieza de Oidos. Notas para un Curso de Música Experimental.* Ricordi Americana. S.A.E.C. Buenos Aires.

Ramos E., Castro C, Jaworski P. (2012). Arduino and design projects. Design, build, blow their minds. Technology in Action. New York.

Wild Mountain Echoes (2017). *DIYstereo electret mics Primo EM 172 capsules*. Recuperado de: https://www.wildmountainechoes.com/equipment/diy-stereo-electret-mics-primo-em-172-capsules/

Music Production as Experiential Learning in MBA classroom

Frank T. Lorne, PhD

Professor of Management
New York Institute of Technology-Vancouver, Canadá

Abstract

In an experimental course of an MBA program titled "Communication and Marketing", a professional music producer was invited to give a hand-on experience for MBA students on how a piece of music can be put together. This component of the course requires students working in teams to produce an original music piece associated with a visual campaign. The music producer invited an associate to bring onsite his music composing software, interacted with students on ideas they want for the visuals, and the tunes they have in mind for it. The music producer tried different genres, sampling various melodic riffs, to engage students to jointly discuss the suitability of the music for the visuals. The objective was to create an experiential exercise whereby an MBA student is being put to task to design a marketing or a public relations campaign that requires talents and original effective messages of visuals and sounds (music) being sent. Music production as a business venture has been studied in many business courses and case studies, but having music being produced in a classroom environment is the first attempt for a business school. The exercise takes business school students outside their comfort zone, but arguably useful and necessary for businesses wanting strategic differentiation of their services and businesses, as interacting with musicians and artists requires communication different from those in a business corporate environment.

Key words: Experiential Education, Music Production, Strategic differentiation.

Introduction

Although conventional curriculum is useful (Kretovics, 1999), MBA education has increasingly recognized a need to be experiential, allowing students to have a hand-on experience on various aspects of business and organization problems. (Hanover Research, 2016; Vo, 2016; Detzen, 2018; Murray, 2019). The importance of cutting across disciplines in MBA education has also been reportedly going on for many years now, suggesting MBA being an "architecture of cooperation." (US News, 2013). Although there are now many well-known MBA programs offering MBA specialization in entertainment and media (Ellison, 2017), the School of Management at New York Institute of Technology-Vancouver, offered an experimental course in the Fall of 2018, allowing a hands-on approach to music production. The justification for this experiment for business students is explained in this article in the context of how the course as a whole was structured.

Board Context and Implementation

In an experimental course titled "Communication and Marketing", the following Catalog Course Description and an overview were used to recruit interested students:

"The course covers topics on practices and policies relevant for managers of public relations, creative media, visuals, sound, music, and the planning and structuring campaigns with stakeholders, particularly for retaining existing and potential customers. Studies of the organization of the industry and its ecosystem will be an essential part of the course also.

The course consists of four components: 1. Customer Engagement-BtoB, BtoC—and the industrial organization of FAANG, 2. The Business of Visuals, 3. The Business of Music and Sound, 4. The Ecosystem of Fakes. A forward-looking approach will be adopted in evaluating possible channels of competition, for information as well as for entertainment. Strategies in sight and sound are important ingredients for successful communication. In addition to practicing persuasive creative writings in the context of a global digital economy, designing effective campaigns will be an important learning goal in this course."

The course has the following Course-Level Learning Goals¹ in support of the MBA Programmatic Learning Goal(s):

Upon the successful completion of this course, the student should be able to:

- 1. Interpret evolving technologies and policies relevant for media and entertainment;
- 2. Engage neutral or disinterested stakeholders in meaningful communication;
- 3. Evaluate proposals for public relationship campaign; and
- 4. Design a public relationship campaign for retaining and targeting stakeholders.

There were four prioritized teaching and learning strategies listed, focusing on:

- 1. use of technology;
- 2. use of the web;
- 3. integrating international/global perspectives; and
- 4. in-class interactive exercises.

Although in designing the course, it is believed that a course of this emphasis will be of general interests to many professionals outside of the school, i.e. general public, the final decision was to market it only to MBA students within the university. In spite of it being an elective course not required for graduation, there were 25 students enrolled.

In order to more fully provide the students with an immersive experience, the course recruited industry guest speakers in their respective fields, with 3 sessions specially allocated to a music producer who has over 30 years of experience in the industry. It was initially agreed that the sessions would aim for the production of an original piece of music associated with a video or a powerpoint campaign for a brand or a public event for each student team.

The students in the class, divided into 5 teams, are to brand a fusion food business, requiring them to think of the tone that will accompany the name and the visuals of the business. In the introductory segment for the course, the instructor attempted to persuade students the idea that brand name business often seeks a piece of music to identify itself. Below examples were played and discussed:

A note on SNYIT chool of Management Course-Level Learning Goals: Learning goals are partitioned into those that are in support of the programmatic learning goals (Invariant), specific to the localized region of delivery (Contextualized), and specific to the domain expertise of the instructor (Instructor-Specific). The former two categories are required for all courses. Invariant "Assurance of Learning Validations" are specifically linked to the associated programmatic learning goal and objective, with course-level learning goals representing the programmatic goal as it applies to the context of the course. Learning goals that focus on knowledge acquisition (Bloom's Taxonomy) are not specifically or necessarily included into the course-level learning goals, although it is assumed that knowledge acquisition of all relevant business core fundamentals is addressed within each course. Examinations in class are used to provide feedback concerning knowledge and comprehension for the purpose of ensuring that students who have not mastered these will not advance through the curriculum. Attainment of knowledge within each core area is assessed by way of standalone testing of each student as a required part of the instructional program prior to graduation (e.g. ETS).

MacDonalds:

https://www.youtube.com/watch?v=OUBLE15If4A

Mickey Mouse:

https://www.youtube.com/watch?v=nHTjtKgfD9Y

Google:

https://www.youtube.com/watch?v=B BIKQfAgh4

In class, we also talked about Microsoft's famous Window tune created by Brian Eno, creator of Microsoft Sound:

...."We want a piece of music that is inspiring, universal, blah-blah, da-da-da, optimistic, futuristic, sentimental, emotional," this whole list of adjectives, and then at the bottom it said "and it must be 3 1/4 seconds long." I thought this was so funny and an amazing thought to actually try to make a little piece of music. It's like making a tiny little jewel. https://en.wikipedia.org/wiki/Brian_Eno

High impact piece such as Anthony Bourdain's CNN *Parts Unknown Theme* song was also discussed: https://www.youtube.com/watch?v=IWKmBrp8-7A

Touching the hearts, sending the proper messages, good visuals to complement are always key to something memorable and stay in people's mind for a long time:

I took a walk through this beautiful world Felt the cool rain on my shoulders I took a walk through this beautiful world I felt the rain getting colder.... Sha-la-la-la-la, Sha-la-la-la-la

This discussion was followed by a warm-up exercise of choosing an appropriate tune for a cigar advertisement that the student team has to explain why the music is suitable for the targeted market the cigar business is targeted.

The following preamble was used for the exercise:

In the past, lectors would read to a room of Cuban cigar rollers, who were usually illiterate, in order to motivate them. Surprisingly, the book that the rollers voted to hear most often was The Count of Monte Cristo. A tale of personal revenge. The Montecristo logo, designed by John Hunter Morris, is also designed from themes present in the book. Below logo features a triangle consisting of six swords surrounding a flower. https://www.havanahouse.co.uk/cigar-history-montecristo-cigars/

Traditional:

https://www.youtube.com/watch?v=yjidkg7JvP4

We then ask the teams in the class to match a new branding they want with the following tune to select:

https://www.youtube.com/watch?v=h7qX7QU_sBM A
https://www.youtube.com/watch?v=ZEq54f1q0Xs B
https://www.youtube.com/watch?v=74gx0v5ZJzw C
https://www.youtube.com/watch?v=vow9DJdRzw0 D
https://www.youtube.com/watch?v=FZJLtUyFKL4 E
https://www.youtube.com/watch?v=D2cQvnHFeQM F

Does this make you feel like you wanting a Cigar? https://www.youtube.com/watch?v=xHwIWWcDUV4

https://www.youtube.com/watch?v=hMr3KtYUCcl

The students worked in teams to select one out of the 6 clips to brand their products. Below instructions were given:

- Individually: Allow yourself 20 minutes to review clips, search on google, etc. Pick two clips and write on a sheet of paper why you like to do the two clips.
- Group discussion: Start a round of discussion with each person telling the team which are his/her top picks and Why? Ideas on how to sell cigars with a particular branding direction-20 minutes.
- Put down your group decision on the top pick in the form of a powerpoint: Show what your group found. Show Possible marketing channels—20 minutes.

This exercise served as a prelude and a warm-up to three sessions of music production that the music producer directly conducted.

Three Music Sessions—each 3 hours

The first session was on the general overview of the music production music, emphasizing the needs for production of original music to accompany visuals, conveying messages with sound. The Producer having legal training and has the license to practice law, also discussed music copyright infringement, cases involving artists knowingly or not knowingly plagiarized pre-existing music. Because of the high litigation costs, often businesses want to find a music production company (or a marketing company that hires a music production company) to produce the original music, so that the company will not need to face litigation when the public campaign is launched.

This is where a hands-on experience with MBA students for music production might be important. They, as the managers of a business, cannot outsource the project to an entity without some degree of creative inputs conveyed. In other words, the music production company would not know what type of music would be suitable unless the business managers (or owners) convey to them their visions and their aspirations. Thus, it becomes an exercise of communication across disciplines.

The second session was devoted to the actual music production. Students were asked to communicate to the music producer, who came to class with his team of musicians (2), first listening to the business ideas of a team. After the musicians have listened to the students' pitch of ideas, they tried out different genres of music to feel the reactions, and the students responded with comments on what they liked or do not liked. The musicians also talked between themselves, as a creative process often involves the brainstorming of ideas. Students witnessed how musicians create music without themselves needing to study music, to know to play a music instrument, or to use a music software. They were there to give instantaneous feedbacks. The emphasis was on communication across disciplines for a more effective conveyance of business ideas that need to be marketed.

A few days after the second session, the musician production team provided each student team with an original piece of music. The student team then have to embed the music into a presentation for the third session, which is scheduled few weeks after the 2nd session was conducted.

For the third and last session, the student teams took turn to demonstrate their respective campaigns with the following learning goals intended: Students as directed by professionals on real and mock assignments were asked to analyze media representations from different perspectives – including moral, political and historical. Basic knowledge on film production, copy-writing, music and sound effects together should provide a user experience that will engage stakeholders.

Five scores were given to the teams, based on the:

- Ability to interpret industry trend (MBA-ECON);
- Research needed for designing an effective public relationship campaign (MBA-3M);
- Use of the data, collected using technology, to interpret results as it concerns customer engagements via visuals and music (MBA-1M);
- Anticipate the effects of changes in regulations on media and communication (MBA-2M)

The performance of different teams varied in the last session. While one team clearly excels in terms of concepts, visuals, and music coordination in conveying messages effectively, not all teams are able to do that. The teams however are not graded in terms of whether they succeed in producing a commercial or a public relations campaign professionally, but rather on the work they have put in for giving a best effort. It will be impossible to demand students to create a professional performance in one exercise. The learning goal therefore stressed what the steps they need to go through for achieving professionalism one day.

Conclusion

Music production in an MBA classroom environment has been experimented, probably for the first time among business schools in the world. The hands-on experience also conformed to the teaching and learning methodology of the School of Management at New York Institute of Technology which has a learning strategy informed by contemporary indicators/sources that derive from its target market, specifically the millennial generation. We note that behavioral traits for this generation can form the basis of emphasis for an experiential teaching and learning methodologies. As this is the first attempt, we expect future endeavors to be further informed by institutional indirect assessment results. The exercise also needs to be referenced systematically (e.g., the Annual Stakeholder's Conference) through continuing consultations with non-board key stakeholder groups, including employers, business and community leaders, accreditation and ministerial agencies, alumni, students, peer institutions, and business and governmental agency representatives in order to be included as a regular exercise for MBA students.

Acknowledgement

The author wishes to acknowledge NYIT, Dean Jess Boronico and Dean Sinan Caykoylu for enabling this experimental course to be conducted.

References

Detzen, J. (2018). "How an Experiential MBA Education Can Work for You". Retrieved: https://www.mba.com/articles-and-announcements/articles/choosing-a-school/experiential-mba-education

Hanover Research (2016) "Three Ways to Integrate Experiential Learning in MBA Classrooms". Retrieved: https://www.hanoverresearch.com/reports-and-briefs/higher-ed-the-rise-of-experiential-learning-in-mba-programs/

Kretovics, M. (1999). Assessing the MBA. Journal of Management Development, 18(2), 125-136. DOI: https://doi.org/10.1108/EUM000000004550

Murray, S. (2019). "Actions Speak Louder Than Words? Experiential Learning in the MBA". Retrieved: https://www.topmba.com/mba-programs/action-speaks-louder-words-experiential-learning-mba

Vo, K. (2016). "Why Experiential Learning is Vital to the MBA". Retreived: https://www.metromba.com/2016/08/experiential-learning-vital-mba/

US News (March 12, 2013). "MBA Programs Evolve to Meet Student Needs". Retreived: https://www.usnews.com/education/best-graduate-schools/top-business-schools/articles/2013/03/12/mba-programs-evolve-to-meet-student-needs

La educación superior que no es del todo superior

Una reflexión sobre la educación superior artística en España

José Manuel Teira Alcaraz

Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

La educación universitaria en España se encuentra reglada de forma específica respecto del resto de educación superior, habiéndose adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a lo largo de la última década. Sin embargo, la educación superior artística se encuentra fuera de la universidad, frente a la cual su regulación sufre un agravio comparativo irresuelto durante años. Este trabajo plantea un análisis normativo de la educación superior artística en comparación con la educación universitaria en España, determinando las principales consecuencias que se derivan de esto, que en general derivan de su falta de adaptación plena al EEES. A partir de ello, se plantean algunas posibles soluciones para mitigar las debilidades de las que adolece la educación superior artística a causa de su regulación.

Palabras clave: educación superior, educación artística, calidad, legislación, evaluación.

Introducción

Es indiscutible el profundo cambio que ha vivido la educación superior en España durante los últimos diez años, fruto en primera instancia de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A raíz de ella, cambiaron tanto nuestros títulos como la forma de afrontarlos, tanto en la labor docente como en la estudiantil y en la gestión. Se ha buscado centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, fomentado la participación de todos los colectivos implicados —los grupos de interés—, y desarrollado la evaluación y gestión de su calidad. Para ello, la legislación ha cambiado, teniendo un éxito cuestionable en ciertos aspectos en cuanto a la generación de un marco sólido y cohesionador. A esto se suma la contención del gasto público en educación fruto de la reciente crisis económica, que aún no se ha revertido a los niveles previos, y la tasa de desempleo, que ha condicionado tanto la visión social de la educación superior como las prioridades y forma de hacer en el seno de las instituciones académicas.

Resulta particularmente desconcertante la existencia de títulos de educación superior del mismo nivel que los universitarios, pero que no son tales, del que son un buen ejemplo los de educación artística. Al estar categorizados y regulados de forma diferente, estos títulos superiores han quedado atrás respecto de la evolución de los universitarios. Dificulta más la distinción la existencia de títulos universitarios directamente relacionados con los títulos superiores artísticos, como los de música o arte dramático. Entre otras cuestiones, los sistemas de evaluación de la calidad no han llegado (salvo tímidos intentos puntuales), y no se les espera. No parece, además, que tal divergencia vaya a tener subsanación razonable en el corto plazo.

Revisaré las características fundamentales de nuestro sistema de educación superior, lo que permitirá contextualizar los títulos de educación artística, a fin de detectar sus principales deficiencias, proponiendo algunas acciones de mejora para solventarlas.

DOI: https://doi.org/10.58909/adc19571460

El Espacio Europeo de Educación Superior

La Declaración de Bolonia de 1999 abrió la puerta a los títulos de grado y máster universitario, los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), el aprendizaje centrado en el estudiante y la cooperación en garantía de la calidad (EHEA, 1999). Con la desregularización de los títulos fruto de la adaptación al EEES, las universidades los diseñan libremente, abarcando 240 ECTS los grados y de 60 a 120 ECTS los másteres, implantándose cuando su propuesta es verificada por la agencia de calidad correspondiente y ratificada por el Consejo de Universidades. A partir de la discutida modificación del Real Decreto 1393/2007 con el Real Decreto 43/2015 se introduce la posibilidad de que existan grados de 180 ECTS, algo que sucede en la mayor parte de Europa (Eurydice, 2013).

A pesar de todo lo que se hizo mal en la configuración del EEES, lo que no se hizo y lo que queda por hacer, busca ser un marco cohesionador que, con sus limitaciones, permitiría encuadrar en él nuestras enseñanzas superiores artísticas igual que las universitarias. Cosa diferente es que esto se haya efectuado exitosamente en la práctica, ya que solo se integran en él nominalmente, como veremos.

La garantía de la calidad

Con su antecedente en el mundo industrial, la calidad en educación superior toma gran importancia en el momento en que se deben asegurar acciones para acreditar los programas educativos y a sus egresados (Valenzuela, 2007), como sucede en el EEES. En España, los primeros pasos dados con la verificación de títulos continuaron con la acreditación del profesorado, los sistemas de garantía interna de la calidad y el seguimiento de títulos, consumándose con la «renovación de la acreditación» (Real Decreto 1393/2007, Art. 27bis) como proceso de evaluación externa de los títulos *ex post* (ya implantados) por un equipo de expertos.

Los procesos de garantía de la calidad no han estado exentos de rechazo por la comunidad universitaria, a causa de su irreversible necesidad burocrática que, sumada a su imposición normativa, los puede hacer parecer meros mecanismos de rendición de cuentas. Afortunadamente, unos años más tarde, estamos más cerca que nunca de lo que se ha venido a llamar «cultura de la calidad», gracias a la conciencia y compromiso cada vez mayor de todos los grupos de interés. El objetivo final debe ser que la garantía de la calidad dé frutos desde dentro y desde fuera se trate de una comprobación de estándares.

Empero, toda esta cultura de calidad no ha llegado a las titulaciones superiores artísticas de la misma forma que a las universitarias, ya que no cuentan con un sustento normativo ni de recursos que permitan desarrollar estos procesos de manera similar. Por tanto, ambos sistemas educativos han avanzado y avanzan a diferentes velocidades.

La educación superior que no es del todo superior

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) distingue las enseñanzas universitarias del resto de enseñanzas superiores, como las enseñanzas artísticas superiores (arte dramático, música, danza, artes plásticas, diseño y conservación y restauración). La principal consecuencia es el desarrollo de las titulaciones universitarias en la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades (LOU) y en el Real Decreto 1393/2007 y el de las titulaciones superiores artísticas en el Real Decreto 1614/2009. Sí son «equivalentes a efectos legales al título universitario de grado» —que no grados— de 240 ECTS, enmarcándose en el nivel 2 del Marco Europeo de Cualificación de la Educación Superior (MECES, Art. 55 de la citada L.O. 6/2001), pero las similitudes terminan ahí. Considero que una enseñanza superior que

comparte nivel con otra no tiene razón para estar diferenciada de ella, pues esto genera problemas en aspectos como:

- La autonomía de gestión, ya que los centros de enseñanzas artísticas superiores son gestionados directamente por las comunidades autónomas con un modelo propio de las enseñanzas medias.
- El acceso a máster, que no es prioritario frente a los grados universitarios.
- La ausencia formal de sistemas de gestión de calidad, al no existir, en general, procesos de evaluación o aseguramiento de esta.
- El acceso del profesorado, que al no ser universitario, es similar a los institutos de enseñanza secundaria.

En definitiva, la educación superior artística carece del reconocimiento que a una educación plenamente superior le correspondería. Y es que las enseñanzas superiores artísticas quedaron prácticamente fuera del rico debate en torno al EEES (Vieites, 2016), quedando atrás a causa de una serie de decisiones tanto «no tomadas» como generadoras de agravio comparativo con las universitarias. El Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, evidencia algunas carencias a partir del análisis anterior. Además de las disfunciones de que los títulos superiores artísticos no sean grados ni másteres universitarios —por más que tengan una equivalencia legal a nivel estatal— con ellos, o que la selección y herramientas del profesorado tengan más carácter secundario que superior, la propia formación se ve afectada:

- 1. La legislación describe los títulos, no sufriendo ningún proceso de evaluación externa que permitiría la revisión de ciertos estándares por parte de expertos y contribuyendo a la mejora continua de aquellos. Existe una excepción, en base al Real Decreto 1614/2009, por el que puede haber enseñanzas de máster y doctorado mediante convenios con las universidades, que sí son sometidas a estos procesos de evaluación. Algo a todas luces insuficiente si comparamos con la garantía de la calidad en torno a los títulos universitarios.
- 2. No hay recursos humanos especializados que permitan un diseño y gestión de la calidad, llevándose a cabo —cuando se hace—por los propios profesores. En las universidades, en cambio, se han ido formalizando y fortaleciendo las Unidades de Gestión de la Calidad, ganando experiencia en la medición y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3. Los sistemas de evaluación de la calidad no se han desarrollado a nivel normativo, por lo que queda a criterio de la comunidad autónoma en particular o del centro que alguno de ellos tenga lugar, por lo que hay algunos centros que configuran un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (ESAD-CyL, 2018) o que tienen un sistema de evaluación externa (AQU, 2017), o, como la mayoría, apenas procesos puntuales.
- 4. No hay conciencia extendida de la relevancia de la participación en la calidad todos los grupos de interés, especialmente los estudiantes, siendo insuficientes las estructuras de participación —como el consejo escolar—, más propias de la educación secundaria.

Conclusiones

Autores como Antonio Embid Irujo o Manuel Francisco Vieites han discutido ampliamente el problema del reconocimiento de las enseñanzas superiores artísticas. Incluso se han formalizado propuestas legislativas concretas en la propuesta de *Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas Superiores* traslada-

da por la Asociación Española de Centros y Superiores de Enseñanzas Artísticas al Congreso de los Diputados (ACESEA, 2018). De estos trabajos se extraen varias posibilidades para que la educación superior artística deje de tener ese carácter a caballo entre lo medio y lo superior:

- Creación de institutos autonómicos que integren estas enseñanzas. Estos entes, implantados en algunas comunidades como la Comunidad Valenciana, solo caben como una especie de dirección general y a efectos meramente organizativos, ya que la LOE impide que tengan mayor entidad (Vieites, 2016).
- Creación de una gran universidad o centro superior de las artes a nivel estatal que las integre.
 Algo planteado en el trabajo de referencia de Embid (1997), pero particularmente complejo por el carácter disperso de tal ente.
- Asunción de las enseñanzas superiores artísticas en las universidades, lo que implica un reajuste institucional y organizativo de títulos y centros, así como el reajuste normativo que haga desaparecer la condición de título superior para recuperar la de grado (Zaldívar, 2005). Un primer paso en esta dirección puede ser la adscripción a las universidades de los centros superiores educación artística, posibilidad contemplada en la legislación actual.
- El pleno desarrollo de las condiciones expuestas en la LOE para que los centros superiores de enseñanzas artísticas adquieran plenamente su condición de superiores y desarrollen por completo sus competencias en los ámbitos de la docencia, la investigación y la creación (Hormigón y Vieites, 2006).

Ninguna de las tres primeras soluciones parece viable en el medio plazo, lo cual es consecuencia directa de que el marco regulatorio de las enseñanzas artísticas superiores se encuentre en la LOE, junto con la existencia de jurisprudencia en cuanto a la exclusividad de los grados y másteres universitarios en las universidades. Sería necesario, pues, modificar esta regulación, heredada durante años, para que aquello que es superior nominalmente lo sea también en la práctica a todos los efectos. La acción normativa que sí puede tener lugar es la del desarrollo de una legislación específica para la educación superior artística, sacando de la LOE aquellos aspectos que no le corresponden.

Referencias

- ACESEA: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (2018). *Propuesta de Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas Superiores*. Recuperado de: http://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/2017-propuesta-Ley-Nacional-de-Ense%C3%B1anzas-Art%C3%ADsticas-Superiores1.pdf
- ADE: Asociación de Directores de Escena de España (2017). Bases para un Proyecto de Ley del Teatro. Recuperado de: http://www.adeteatro.com/gestor/documentos/bloques/Basesproyecley_de_teatro.pdf
- AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2017). *Guía de acreditación de las enseñanzas artísticas superiores*. Recuperado de: http://www.aqu.cat/universitats/eas/index_es. html#.Wgs5OlhryUk
- EHEA: European Higher Education Area (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf
- Embid, A. (1997). Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autónomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España. Madrid, España: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.
- ENQA: European Association for Quality Assurance In Higher Education (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [ESG]. Bruselas, Bélgica.
- Eurydice: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual Y Cultural [Eurydice] (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas, Bélgica: EACEA P9 Eurydice.

- ESADCyL: Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León (2018). Calidad. Recuperado de: https://fuescyl.com/calidad
- Hormigón, J. A., Vieites, M. F. (2006). Justificación y necesidad de unas Bases para un Proyecto de Ley del Teatro. *ADE-Teatro*, 113, 6-13.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado de España,* 106, de 4 de diciembre de 2006. Última modificación publicada el 29 de julio de 2015.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado de España*, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Última modificación publicada el 28 de junio de 2017.
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado de España*, 86, de 9 de abril de 2010, pp. 32100-32114.
- Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios. *Boletín Oficial del Estado de España*, 144, pp. 50365-50380.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado de España*, 260, de 30 de octubre de 2007. Última modificación publicada el 3 de junio de 2016.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado de España*, 259, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752.
- Valenzuela, G. A. (2011). Evaluación de la calidad: ejercicio indispensable en la educación superior. En: J. A. Fernández Pérez (coord.), *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas*. Puebla: D. R. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516.
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 95-122. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419107

Patis Vius, Patis Coeducatius

Laura Pons Aznar

Dpto. Diseño de Interiores, Escola d'Art i Superior de Disseny, Valencia, España

Hay muchos niños a los que no les gusta el recreo. ¿Por qué pasa esto? Partiendo de esta cuestión se inicia este proyecto de innovación educativa en el que los alumnos de 1º de diseño de interiores de la EASD Valencia tratan de dar soluciones a dos colegios reales. Este trabajo de aula se desarrolló de modo transversal entre las siguientes asignaturas: Lenguajes y Técnicas Digitales, Espacio y Volumen y Diseño Básico. Se realiza en dos centros de educación primaria reales de poblaciones valencianas con el objetivo de repensar el patio de los colegios CEIP FEDERICO GARCÍA SANCHIZ del municipio de Alzira y el CEIP JOAN FUSTER de la población de Manises. La metodología empleada ha sido el Design Thinking siguiendo las etapas:

- Empatizar: La comunidad educativa de los centros hizo una labor previa de pensar cuales eran las necesidades que observaban en los patios. Se visitaron los colegios y se escucharon sus peticiones.
- Definir: Se analizaron los espacios y las necesidades de los centros.
- Idear: Se investigaron patios ya reformados y experiencias anteriores. Se diseñó un concepto y se trabajó en las distintas materias.
- Prototipar: Se realizaron maquetas virtuales de los proyectos.
- Evaluar: Se realizó una exposición de los trabajos en la que los directores de los centros intercambiaron impresiones con el alumnado.

El alumnado se implicó de modo muy satisfactorio debido a que trabajar con un cliente real les motiva. Además, han entendido el potencial del diseño para mejorar la calidad de vida de los usuarios. El éxito y la difusión del proyecto ha hecho que el curso 19/20 se repita con centros distintos.

Palabras clave: Recreo, innovación educativa, proyecto, colegios, Design Thinking.

PATIS VIUS PATIS COEDUCATIUS

(PATIOS VIVOS, PATIOS COEDUCATIVOS)

INTRODUCCIÓN

Hay muchos niños que no les gusta el recreo. ¿Por qué pasa esto?

Partiendo de esta cuestión se inicia este proyecto de innovación educativa en el que los alumnos de 1º de diseño de interiores de la EASD Valencia tratan de dar soluciones a dos colegios reales.

Este trabajo de aula se desarrolló de modo transversal entre las siguientes asignaturas: Lenguajes y Técnicas Digitales, Espacio y Volumen y Diseño Básico.

Se realiza en dos centros de educación primaria reales de poblaciones valencianas.

OBJETIVO:

Repensar el patio de los colegios CEIP FEDERICO GARCÍA SANCHIZ del municipio de Alzira y el CEIP JOAN FUSTER de la población de Manises.

METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido el Design Thinking, siguiendo las etapas:

EMPATIZAR

La comunidad educativa de los centros hicieron una labor previa de pensar cuales eran las necesidades que observaban en los patios.

Se visitaron los colegios y se escucharon sus peticiones.

DEFINIR

Se analizaron los espacios y las necesidades de los centros.

IDEAR

Se investigó patios ya reformados y experiencias anteriores.

Se diseñó un concepto y se trabajó en las distintas materias.

PROTOTIPAR

Se realizaron maquetas virtuales de los proyectos.

EVALUAR

Se realizó una exposición de los trabajos en la que los directores de los centros intercambiaron impresiones con el alumnado.

Laura Pons Aznar. 2018 Laura Pons Aznar. 2018 Alumna: Fabbiana Cimini. 2018 Un patio inclusivo donde todos disfruten.

CONCLUSIONES:

El alumnado se implicó de modo muy satisfactorio debido a que trabajar con un cliente real les motiva. Además, han entendido el potencial del diseño para mejorar la calidad de vida de los usuarios. El éxito y la difusión del proyecto ha hecho que el curso 19/20 se repita con centros distintos.

LAURA PONS AZNAR Dpto. Diseño de Interiores,

Escola d'Art i Superior de Disseny, Valencia, España.

MIRAR POR DENTRO: Un ejercicio para descubrir el interior(ISMO)

Maria Almudena Vidal Calatayud

Escola d'Art i Superior de Disseny, Alcoi, Alicante, España

El objeto de este texto es compartir la experiencia llevada a cabo con alumnos de segundo curso de diseño de interiores de la EASD de Alcoi, en la que tecnología y creatividad permiten mejorar la comprensión de diferentes elementos constructivos significativos en la escuela: la puerta de acceso, el acristalamiento de los patios, el mostrador de conserjería, la puerta de los baños... Se plantea al alumnado, como ejercicio de curso, dibujar por grupos de dos o tres personas, una serie de detalles constructivos de la planta baja de la escuela. Pero con una particularidad: hay que hacerlo a escala 1/1 para exponerlos junto al elemento detallado. Es decir, se desvela el misterio de lo construido a través del dibujo. La finalidad de la actividad es triple. Por una parte, mejorar la atención a los detalles: el hecho de dibujar a escala real, les hace percatarse de todos los elementos que componen la pieza detallada, y cualquier error es detectado de forma inmediata. Por otra parte, cuidar la ejecución del dibujo: puesto que los dibujos van a quedar expuestos para toda la escuela, los equipos se esmeran en el acabado final mucho más que si fuesen a ser revisados únicamente por el profesorado. Por último, experimentar los detalles para comprobar si se ajustan al objetivo para el que fueron diseñados o no. Aunque inicialmente les sorprendió la propuesta, una vez iniciado el taller, los diferentes grupos se retaban para ver qué dibujo era mejor, quién trabajaba más rápido, y quién utilizaba la técnica de acabado más acertada. El ejercicio les resultó satisfactorio porque les puso frente a una situación real, le vieron aplicación directa para su futuro como profesionales del diseño de interiores, y les permitió valorar si las soluciones constructivas se ajustaban o no a su finalidad.

Palabras clave: Dibujo técnico - artístico, trabajo colaborativo.

Referencias

Jódar, R. (25 de marzo de 2019). *Workshop mit Rubén Jódar*. Recuperado de: http://fg-hofmann.blogspot.com.es/ Plunkett, D. (2011). *Construcción, detalles y acabados en interiorismo* (Art Blume S.L.). Barcelona.



MIRAR POR DENTRO:

Un ejercicio para descubrir el interior(ISMO)

Maria Almudena Vidal Calatayud Escola d'Art i Superior de Disseny

Alcoi, Alicante.

INTRODUCCIÓN: El objeto de este texto es compartir la experiencia llevada a cabo con alumnos de segundo curso de diseño de interiores de la EASD de Alcoi, en la que tecnología y creatividad permiten mejorar la comprensión de diferentes elementos constructivos significativos en la escuela: la puerta de acceso, el acristalamiento de los patios, el mostrador de conserjería, la puerta de los baños...

CUERPO: Se plantea al alumnado, como ejercicio de curso, dibujar por grupos de dos o tres personas, una serie de detalles constructivos de la planta baja de la escuela. Pero con una particularidad: hay que hacerlo a escala 1/1 para exponerlos junto al elemento detallado. Es decir, se desvela el misterio de lo construido a través del dibujo.

La finalidad de la actividad es triple. Por una parte, mejorar la atención a los detalles: el hecho de dibujar a escala real, les hace percatarse de todos los elementos que componen la pieza detallada, y cualquier error es detectado de forma inmediata. Por otra parte, cuidar la ejecución del dibujo: puesto que los dibujos van a quedar expuestos para toda la escuela, los equipos se esmeran en el acabado final mucho más que si fuesen a ser revisados únicamente por el profesorado. Por último, experimentar los detalles para comprobar si se ajustan al objetivo para el que fueron diseñados o no.

CONCLUSIONES: Aunque inicialmente les sorprendió la propuesta, una vez iniciado el taller, los diferentes grupos se retaban para ver qué dibujo era mejor, quién trabajaba más rápido, y quién utilizaba la técnica de acabado más acertada. El ejercicio les resultó satisfactorio porque les puso frente a una situación real, le vieron aplicación directa para su futuro como profesionales del diseño de interiores, y les permitió valorar si las soluciones constructivas se ajustaban o no a su finalidad.

Además, la exposición de los dibujos a escala real tuvo gran aceptación entre el alumnado de las diferentes especialidades, que por primera vez, descubrían cómo estaba hecha la escuela a la que acuden cada día.

Sin duda, esto animará a una segunda edición del taller, revisada y mejorada

Detalle de la puerta de acceso y pasarela en triple altura Josep Lluís Grau y Esther Esplugues

Uraldia, trascendencia líquida

Pilar Soberón

Artista y docente en el depto. Escultura. Facultad de Bellas Artes Universidad del País Vasco EHU-UPV, España

Resumen

Se trata de evidenciar nuestro patrimonio natural y concienciar sobre la vital importancia de la naturaleza y el arte como fuerza motriz de la humanidad, a través de la actividad artística en la naturaleza.
El proyecto Uraldia nace como video-instalación interactiva y se desarrolla como proyecto colaborativo
con el espectador. El video es un registro de las intervenciones realizadas en la naturaleza por la artista Pilar Soberón, acciones en espacios naturales como fuentes y manantiales donde ha instalado
piedras interactuando en el entorno, de modo que se subraya la presencia del elemento agua; circunda
la fuente con minerales preciosos y desvela su vida interior. Esta manera de interactuar en el espacio
expositivo y el espacio exterior, en la naturaleza, entre site no-site, dentro y fuera, es un particular
land-art que retorna al museo para cuestionar y reflexionar sobre la vida, tomando conciencia de los
cambios que alteran nuestro ecosistema.

Palabras claves: Arte, naturaleza, land-art.

Indice

- · Arte y naturaleza
- · Land art y conciencia líquida, Uraldia
- Metodología participativa
- · Pensamiento fluido
- Conclusión



Arte y naturaleza





Pilar Soberón, Uraldia, 2019, video-instalación, cuarzo, fluorita y video proyección, medidas variables. Sala Nautilus, Museo Aquarium San Sebastián

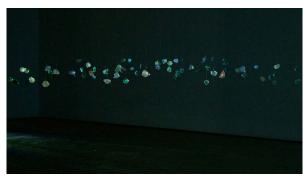
Investigar en el ámbito de la creación artística y en estrecha relación con la naturaleza supone tomar conciencia de los cambios que alteran nuestro ecosistema desde la percepción constante del entorno vital. Desde ésta perspectiva se aborda una investigación artística interdisciplinar, en cierta manera filosófica, que busca sensibilizar, reflexionar y educar hacia cuestiones vitales, como son la naturaleza y nuestro hacer en el mundo; más allá de una estética artística, más allá del objeto de arte, configurando paso a paso, una estética de la fluidez. Así, instalaciones, fotografías, videos y performances en espacios naturales acompañan mi creación como un modo de ver y estar en el mundo agitando nuestra conciencia, promoviendo la colaboración y la participación del espectador.

De hecho, la naturaleza para mí es el origen de toda creación, es un lugar de observación y experimentación, donde investigo los fenómenos naturales que abordo posteriormente en mi obra, y a la vez, es el artefacto simbólico para acceder al inconsciente, un territorio desconocido y trascendente, ya que en él se encuentran las representaciones simbólicas, lo individual se diluye en la esencia y en el todo colectivo. Por ello, Natura supone un exponente de las dos vías que me interesan, una reflexión en torno al ser humano y también un lugar donde mis procesos artísticos investigan la relación con el espectador, con proyectos interactivos y colaborativos.

En el transcurso de los últimos tres años he emprendido una serie de proyectos artísticos desarrollados en espacios naturales protegidos, en fuentes, abrevaderos y arroyos, trabajando en la naturaleza creando un land art que retorna a la sociedad como un nuevo ente, como una creación artística que fluye en el espacio e interactúa con el espectador a tiempo real. Arte y Naturaleza se aúnan y reflexionan sobre la importancia de preservar nuestro ecosistema vital, el agua. A través de una práctica interdisciplinar y en íntima relación con la naturaleza se enfatiza la importancia de la preservación, pues son innumerables los valores que posee: sociales, educativos, psicológicos, económicos, científicos, estéticos, simbólicos, culturales... Por ello, cualquier cambio o alteración de la misma supone nuestro propio declive.









Uraldia, 2019, video-instalación

Land art y conciencia líquida, Uraldia

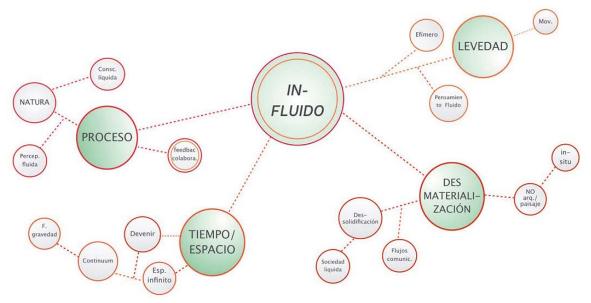
Uraldia (2019), "crecida del agua" en euskera, evidencia la imparable subida de nivel del mar que modifica nuestra costa y la vida que en ella se alberga. La video-instalación está configurada por piezas de cuarzo y fluorita suspendidas en el espacio y por una proyección de video. La obra se ha creado específicamente para la sala de exposiciones Nautilus del Museo Aquarium de San Sebastián en el contexto del congreso Change the Change (2019) en torno a los efectos del cambio climático.

En la video-instalación Uraldia un vibrante documento visual y sonoro en formato video se refleja sobre las piedras minerales, fluorita verde y cristal de roca. El espacio es activado por los cuarzos que son iluminados por la luz de la proyección creándose rayos de luz intermitentes, una especie de lenguaje Morse de las piedras, que influye en la experiencia y percepción del espectador a través de los elementos primordiales, el agua y la luz.

El video es un registro de las intervenciones realizadas en la naturaleza, acciones llevadas a cabo en espacios naturales como manantiales y bebederos donde se ha instalado piedras interactuando en el entorno, de modo que se subraya la presencia del elemento agua; se circunda la fuente con minerales preciosos al tiempo que se desvela su vida interior, universos latentes en las fuentes, universos sumergidos como un jardín del edén del Bosco donde florece la vida y la sensualidad en plena naturaleza. De este modo, las intervenciones registradas en video bañan de luz las piedras y narran la vida acontecida en el interior de la fuente, en una relación simbiótica de site-no site. Esta manera de interactuar en el espacio interior expositivo y el espacio exterior, entre dentro y fuera, es un particular land-art que retorna al museo para cuestionar y reflexionar sobre la vida. De igual modo, el dibujo mural sobre la crecida del nivel del mar documenta la problemática situación que amenaza nuestro ecosistema.

En el proceso de trabajo la observación minuciosa del medio natural ha conducido al continúo registro del mismo, con acciones y performances. Estas intervenciones artísticas se crean en espacios protegidos: reservas naturales, parques nacionales, fuentes en aldeas recónditas donde confluyen animales salvajes, lugares donde la vida continúa al margen del incesante ruido comunicacional. Así, en éste espacio-tiempo acotado se evidencia el poder de la creación: del incesante ciclo y devenir del tiempo, de la regeneración de la naturaleza, de la metamorfosis de la existencia... Esta plasmación de sucesos microcósmicos esbozan un orden universal mayor, como un ínfimo microcosmos cambiante en el espacio-tiempo. En éste escenario, testigo de micro-acciones creadas in-situ, corolario de sucesos, transcurren performances improvisados que se graban mediante fotografías, dibujos y videos, conformando posteriormente el material inédito de ésta creación transdisciplinar, donde "ver y estar en el mundo" significa actuar con consciencia, poniendo en valor arte y naturaleza.

Pensamiento Fluido



In-Fluido: Lo fluido como proceso y práctica artística. Soberón M. Pilar, 2016, Leioa, ed. EHU-UPV

Desde mi investigación doctoral In-fluido: Lo fluido como concepto y práctica artística (2016) abordo esta relación con la naturaleza como un devenir que nos constituye, pues nuestras acciones y nuestros pensamientos están modelados por la idea de cambio y fluidez¹. In-Fluido es un concepto en germinación que se constituye desde mi labor artística, sedimentándose como un concepto de pensamiento filosófico y artístico a lo largo del tiempo; se nutre de distintos aspectos científicos y de mi propia observación y experimentación en la naturaleza. Así, estar sometido a lo temporal, a lo cambiante, al flujo de relaciones de los distintos elementos, a los ciclos y al devenir es estar bajo las relaciones de lo micro y la macro. De este modo, investigo los conceptos de proceso, levedad, entropía y tiempo en mi propia experimentación y creación. Entender el arte como un gen activo ligado a la vida es mi realidad, donde Naturaleza, arte y acción participan en el ciclo de la creación, de la vida, muerte y regeneración. Así, la creación está ligada a la mutación, al cambio, a la transformación de la energía tanto en un sentido entrópico como en un sentido dinámico. Por ello, comprender la vida como un ciclo en devenir constante es la base del pensamiento fluido. De igual modo, en el campo del arte lo fluido se manifiesta como condición temporal, cambiante, efímera, dinámica, móvil, múltiple y leve, cualidades presentes en la esencia de la Naturaleza.

Metodología participativa

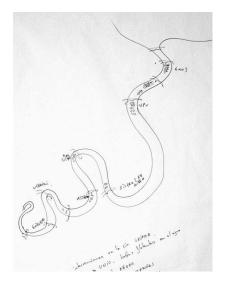
El proyecto Uraldia engloba una implicación y participación mayor, tanto del público como de organizaciones y museos. La metodología de trabajo se basa en la realización de acciones y performances en la naturaleza, que inicialmente experimento individualmente, observando y analizando variables, como es el caso de la obra performativa de 22 kilos, (2017), una de las primeras instalaciones de minerales preciosos en una fuente para ganado en un bosque del Terciario². El título de la obra conceptualiza la cantidad de minerales con la que se inicia la acción de instalar piedras ése año y serán las mismas que se ubiquen en distintas localizaciones durante ésa estación.

¹ Soberón, P. (2016). In-fluido: lo fluido como concepto y práctica artística, dirigido por Saturnino Gutiérrez Barriuso. Leioa: ed. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, http://addi.ehu.es/

² Soberón, P. (2017), Murgilketak. Viajes de Jung. Textos: Francisco Javier San Martín y Pilar Soberón, catálogo de exposición en Centro Cultural Koldo Mitxelena. Donostia-San Sebastián: ed. Diputación Foral de Guipúzcoa



En una segunda fase, se proyecta una intervención a gran escala en el paisaje con la participación activa del público titulada Solunar, pues busca la alineación de elementos. Inicialmente, se invitar al público a participar en la creación de una gran performance en un paraje emblemático en la fecha y hora precisa activando, por un efímero instante, un espacio oculto del mar. Solunar, es pues un proyecto artístico en la costa con la marea más baja del año. Esta tipología de creación en colaboración tiene sus antecedentes en otras obras creadas también con la implicación del espectador como es el proyecto Zubitik Barrena, (2012), una intervención artística en la ría Urumea de San Sebastián en la que esferas naranjas flotan a merced del agua y discurren con el movimiento de la marea por la superficie del río, creando dibujos siempre cambiantes³. En ella, globos naranjas de un metro de diámetro se disponen desde los puentes en racimo, en el contexto del Festival Olatu Talka 2012. En la acción colaboran artistas, estudiantes y profesores, Asociación Artística de Guipúzkoa, profesorado de la Facultad de Bellas Artes de EHU-UPV y agentes culturales.



³ Soberón, P. (2015), Tiempo entrópico: Obras 2012-2016 / Pilar Soberón. Fotografías, Pilar Soberón García; textos, Pilar Soberón García, Rocio de la Villa, Gigliola Foschi y Nekane Aramburu; traducciones, Traducciones Tisa, S.A.; coordinación en Italia: Elena Biscotti. Donostia-San Sebastián: ed. P. Soberón, Eusko Jaularitza-Gobierno Vasco.



Acurrucada, 1996, proyecto Intervención con la marea más baja del año en la costa

Otros proyectos colaborativos reflexionan en torno a la sostenibilidad y el exceso de explotación de la naturaleza. Por ejemplo, en Prozesu, (2011), se desarrolla la acción de escribir con sal marina la palabra "proceso", en euskera, con la marea baja, de modo que el mar borra el texto al subir la marea y la sal marina se devuelve al mar. En la acción se implican a artistas locales y a la ciudadanía y colabora Ayto. Donostia-San Sebastián⁴. La obra está basada en una acción individual Proceso (1995), creada en la orilla de la playa de Zumaia. Otras intervenciones buscan implicar y educar a un público infantil como es la performance Acurrucada (1996) realizada en la playa de Zumaia con la participación de los alumnos del colegio local Herri Eskola. En consecuencia, se da una disolución del rol de artista a la vez que se difuminan los límites del espacio expositivo provocando un mayor feed-back del mensaje.





Prozesu, 2011, sal marina, Donostia-San Sebastián

⁴ Soberón, P. (2011), Orografick Pilar Soberon. Fotografías, Pilar Soberón García; texto, María José Aranzasti. Donostia-San Sebastián: ed. I. Soberón, Eusko Jaularitza-Gobierno Vasco.







Proceso, 1995, sal marina, intervención en la costa de Zumaia







Acurrucada, 1996 performance, Zumaia

Esta reflexión con la naturaleza tiene también su antecedente directo en proyectos como Laboratorio Vegetus (2013), donde filtro y destilo diversos conceptos a través de elementos naturales (polen, corteza y semillas de pino) dispuestos en probetas para suscitar preguntas sobre nuestro lugar entre los seres "animados". Polen, liquen, semillas de pino, muestras de agua... se constituyen en organismos que apelan a cuestiones fundamentales del ser humano, como Vita Constientia Mors (2013), elementos que en el laboratorio transdisciplinar de Aguas Turbulentas, Museo Aquarium de San Sebastián, de-construyen un microuniverso aséptico controlado por el hombre; una reflexión en torno a la genética moderna y los progresos científicos, criogenización y manipulación genética.





Laboratorio vegetus, 2013. Probetas, semillas y resina de pino, Aguas Turbulentas, Museo Aquarium San Sebastián

Conclusión

En conclusión, se observa que la propia evolución del arte deriva en actitudes más efímeras, fluidas, adaptables, que se manifiestan desde el campo expandido de la escultura, a través de la disertación entre no-paisaje no-arquitectura, y evolucionan hacia la desmaterialización de las prácticas artísticas. Igualmente, la sociedad ha abandonado un estado sólido y se ha convertido en una sociedad líquida, como la define Baumann, donde los flujos comunicacionales fluyen como rizomas. Marshall Berman define a la modernidad como una "unidad en la desunión", una vorágine de perpetua desintegración. La modernidad es una "forma de experiencia vital" en la que todo se percibe como cambiante, nada permanece en su sitio y todo lo sólido se desvanece en el aire.

Pies de fotografías

- 1-7 Pilar Soberón , Uraldia, 2019, video-instalación, cuarzo, fluorita y video proyección, medidas variables. Sala Nautilus, Museo Aquarium San Sebastián.
- 8 Pilar Soberón, In-Fluido: Lo fluido como concepto y práctica artística. Soberón M. Pilar, 2016, Leioa, ed. EHU-UPV.
- 9 Pilar Soberón, 22 kilos, 2017, performance.
- 10 Pilar Soberón, Zubitik Barrena, 2012, Olatu Talka Festibala. Donostia.
- 11 Pilar Soberón, Acurrucada, 1996, proyecto Intervención con la marea más baja del año en la costa.
- 12-13 Pilar Soberón, Prozesu, 2011, sal marina, Donostia-San Sebastián.
- 14-15, Pilar Soberón Laboratorio vegetus, 2013. Probetas, semillas y resina de pino, Aguas Turbulentas, Museo Aquarium San Sebastián.